

“EL GRAFITI” UN PRETEXTO PARA CUALIFICAR
LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LA ESCUELA

CÉSAR AUGUSTO CORREA NEIRA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LENGUA MATERNA
BOGOTÁ D.C.

2015

“EL GRAFITI” UN PRETEXTO PARA CUALIFICAR
LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LA ESCUELA

CÉSAR AUGUSTO CORREA NEIRA
Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Pedagogía de la Lengua Materna

Director
Éder García Dussán

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LENGUA MATERNA
BOGOTÁ D.C.

2015

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, 14 de octubre de 2015

Especialmente a mi hermosa esposa Lía Johanna Hernández
por su constante cariño y colaboración
en este proceso de aprendizaje
A mis hijos Daniel y Esteban
por su comprensión y compañía
en este tiempo de estudio.

AGRADECIMIENTOS

A mis estudiantes de grado sexto por su interés, compromiso y dedicación en cada una de las actividades propuestas para este proyecto de investigación.

Al profesor Éder García Dussán por su valiosa colaboración en cada una de las etapas de la investigación y las enseñanzas recibidas durante el estudio de la maestría.

A mis colegas de maestría por su compañía y entusiasmo en cada uno de los seminarios y actividades investigativas realizadas durante estos dos años.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LENGUA MATERNA
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN
RAE No. MPLM 79/2015

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de Investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Computador
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico MPLM 79/2015
TITULO	“EL GRAFITI” un pretexto para cualificar la producción textual en la escuela.
AUTOR	César Augusto Correa Neira
DIRECTOR	Éder García Dussán

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVES	Producción textual, metacognición, textos estéticos y grafiti.
DESCRIPCIÓN	Trabajo de investigación realizado en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la universidad Distrital, el cual plantea una reflexión crítica en relación a la producción textual de los estudiantes de grado sexto, quienes la abordaban como un producto y no como un proceso. En virtud de lo anterior, se propuso la utilización de un texto estético como el grafiti para cualificar y concienciar este proceso en los estudiantes. Además, con el objetivo de validar la pregunta de investigación, se implementó una intervención basada en siete talleres, los cuales evidenciaron en los estudiantes un acercamiento al proceso escritor y la utilización de estrategias metacognitivas en cada una de sus etapas como son la planeación, textualización y revisión de los textos.

FUENTES	<p>En este trabajo de investigación se presentaron 55 referencias bibliográficas de las cuales las más destacadas fueron: Cassany Daniel (1999) , Lev Vygotski (1978), Flower y Hayes y (1980), Flavell John (1971) Brown y Connell (1989), Silva Armando (2003) y Eco Umberto (1986) Michaud Yves (2007)</p>
CONTENIDOS	<p>Los contenidos desarrollados en la investigación se relacionaron con la escritura como proceso en cada uno de sus fases, la metacognición y sus características para la autorregulación de los procesos de producción textual soportados en un marco teórico amplio y en un estado del arte que permitió identificar las investigaciones realizadas y los vacíos que justifican la el trabajo de grado. Además se realizó un recorrido teórico sobre textos estéticos desde Umberto Eco (1996) y específicamente el grafiti desde Silva Armando (2003) como pretexto para motivar a los estudiantes en el uso de esta tipología dentro de su proceso escritor, sin olvidar así las dimensiones pedagógica y didáctica que requirió la intervención como tal.</p>
METODOLOGÍA	<p>La metodología, se implementó con un diseño de corte cualitativo enmarcado en la investigación acción que permitió realizar un trabajo etnográfico y proponer una intervención con el grafiti como medio de expresión por parte de los estudiantes.</p>
CONCLUSIONES	<p>En la investigación se puede concluir que la implementación del grafiti por medio de talleres pedagógicos permitió cualificar en los estudiantes de ciclo tres la producción textual; enmarcando este proceso en cada una de las etapas necesarias para su construcción, logrando así una reflexión de carácter metacognitivo en la escritura por parte del estudiante y en beneficio de la enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar y pedagógico de la institución.</p>

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LENGUA MATERNA
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN
RAE No. MPLM 79/2015

ASPECTS

DOCUMENT TYPE	Monograph degree: research
TYPE OF PRINTING	Computer
ACCESS TO DOCUMENT	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Documentation Centre. See Masters Topographic MPLM number 79/ 2015
TITLE	"The graffiti: a pretext to qualify textual production at school.
AUTHOR	César Augusto Correa Neira
THESIS ADVISOR	Éder García Dussán

ASPECTS OF RESEARCH

KEYWORDS	Textual production, metacognition, aesthetic texts and graffiti.
DESCRIPCIÓN	Research work in the Master Mother Language Pedagogy of Universidad Distrital, which poses a critical reflection in relation to the textual production of sixth graders, those who dealt with as a product and not a process. In light of the foregoing, the use of an aesthetic text was proposed as graffiti to qualify and educate students in this process. Furthermore, in order to validate the research question, an intervention based on seven workshops was implemented, which showed in students an approach to the writing process and the use of metacognitive strategies in each of its stages as they are planning, textualization and revision of the texts.

SOURCES	In this research 55 references were presented. The most important were: Daniel Cassany (1999), Lev Vygotsky (1978) and Hayes and Flower (1980), John Flavell (1971) Brown and Connell (1989) Armando Silva (2003) and Umberto Eco (1986) Yves Michaud(2007)
CONTENTS	The contents developed in the research related to writing as a process in each of its phases: metacognition and self-regulation features for text production processes. They were supported in a broad framework and in a state of the art which identified the investigations and gaps that justify the degree work. Besides a theoretical course on aesthetic texts, it is made from Umberto Eco (1996) and specifically graffiti from Armando Silva (2003) as a pretext to motivate students in the use of this type within their writing process, without forgetting the pedagogical dimensions and requiring educational intervention as such.
METHODOLOGY	The methodology was implemented with a design of qualitative research, framed in action that allowed an ethnographic study and proposed an intervention with graffiti as a means of expression by students.
CONCLUSIONS	The investigation concluded that the implementation of graffiti through educational workshops allowed students to qualify in three textual production cycle; framing this process in each of the necessary steps for its construction, thus achieving a metacognitive reflection of nature in writing by the student and for teaching and learning in the school and educational context of the institution

Resumen: La siguiente investigación tuvo como objetivo principal cualificar la producción textual de los estudiantes de grado sexto, a partir del uso de textos estéticos específicamente el grafiti: Se originó en medio de una lectura etnográfica realizada a nivel institucional, en la cual se evidenciaron dificultades en los procesos de escritura y la ausencia de estrategias metacognitivas convirtiendo la escritura como un producto y no como un proceso, susceptible de revisión y mejoramiento. En consecuencia, luego de plantear el problema y delimitarlo se procedió a formular una pregunta de investigación; la cual permitió estructurar la investigación desde un marco teórico, un diseño metodológico, una intervención, una sistematización de los datos obtenidos y finalmente las conclusiones del proceso de investigación.

Abstract: The following research had as main objective to qualify the textual production of the sixth grade students, from the use of aesthetic texts specifically graffiti: Originated in the middle of an ethnographic reading done at the institutional level, in which difficulties were evident in the writing processes and the absence of metacognitive strategies becoming writing as a product and not as a process, subject to revision and improvement. Consequently, after posing the problem and proceeded to delimit formulate a research question; which allowed structure research from a theoretical framework, a methodological design, an intervention, a systematization of the data and finally the conclusions of the research process.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.2 Antecedentes investigativos	11
1.3 Delimitación del problema	19
1.4 Justificación	29
1.5 Pregunta de investigación	30
1.6 Objetivos General y objetivos específicos	31
2. MARCO TEÓRICO	32
2.1 La escritura como proceso	33
2.2 La metacognición como estrategia de autorregulación	36
2.3 El grafiti como texto estético	41
2.4 Dimensión pedagógica y didáctica	51
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	55
3.1 Método y diseño metodológico	55
3.2 Fase de la investigación	57
3.3 Población	62
3.4 Organización de las categorías y unidades de análisis	64

4	DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	65
4.1	Estructura de la intervención	66
4.2	Estructuración del corpus obtenido	68
4.3	Análisis de los datos obtenidos	70

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS (CD con material audiovisual)

TABLAS Y REGISTROS

LISTA DE TABLAS

	Pág.
T1. Análisis de resultado de encuesta a docentes de varias áreas	20
T2. La percepción de escritura que tienen los estudiantes de grado sexto.	22
T3. Resultados de implementación de varias tipologías textuales formales.	24
T4. Argumentos de estudiantes de grado sexto.	27
T5. Matriz de estructuración de la intervención.	61
T6. Estructuración de categorías, subcategorías y unidades de análisis.	64
T7. Estructuración del corpus de acuerdo a las fases de la intervención.	69

LISTA DE REGISTROS

R1. Producción narrativa de Alejandro Duarte Gómez Grado 602	25
R2. Fotografías de estudiantes del grado 602 manifestando sus conocimientos previos sobre el grafiti.	71
R3. Producción parcial de grafitis de estudiantes de grado sexto, presentando sus conocimientos previos sobre esta tipología textual.	74
R4. Infogramas de videos pertenecientes a la fase de sensibilización.	76
R5. Conocimientos nuevos sobre el grafiti de los estudiantes de grado	77

sexto mediante una rejilla de información.

R6.	Interpretación de los componentes morfológicos de los grafitis.	78
R7	Escritos sobre conocimientos del grafiti en la fase de desarrollo.	80
R8.	Contextualización del grafiti en el entorno urbano del colegio y el barrio.	82
R9.	Infogramas representativos de la fase de producción y desarrollo.	83
R10.	Grafitis de los estudiantes en la fase de desarrollo y asimilación.	84
R11.	Infogramas de la fase de evaluación y reflexión.	87
R12.	Transferencia de conocimientos sobre el proceso de producción textual en un escrito formal o narrativo.	89

INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación tuvo como objetivo principal cualificar la producción textual de los estudiantes de grado sexto, a partir del uso de textos estéticos específicamente el grafiti: Se originó en medio de una lectura etnográfica realizada a nivel institucional, en la cual se evidenciaron dificultades en los procesos de escritura y la ausencia de estrategias metacognitivas convirtiendo la escritura como un producto y no como un proceso, susceptible de revisión y mejoramiento. En consecuencia, luego de plantear el problema y delimitarlo se procedió a formular una pregunta de investigación; la cual permitió estructurar la investigación desde un marco teórico, un diseño metodológico, una intervención, una sistematización de los datos obtenidos y finalmente las conclusiones del proceso de investigación.

La investigación permitió aportar un nuevo estudio enmarcado en la modalidad de escritura y promovió una reflexión crítica del proceso de enseñanza y de aprendizaje de las tipologías textuales no formales para motivar a los estudiantes en la utilización de estrategias metalingüísticas en el aula de clase, enfocando así también en una perspectiva sociocultural y semiótica. Por otra parte, fue una experiencia investigativa que fortaleció una de las líneas de investigación de la Maestría en Pedagogía de la Lengua materna.

La investigación se lideró a través de los referentes conceptuales de la escritura como proceso por medio de un enfoque psicolingüístico propuesto por Cassany (1999), puesto que resalta la producción textual como una serie de subprocesos que conllevan una planeación, una textualización y una revisión; promoviendo así operaciones cognitivas de carácter metalingüístico. Igualmente, se asumen elementos de la perspectiva sociocultural según Lev Vygotsky (1978) Flower y Hayes (1980), quienes destacan la necesidad de retomar el contexto social y cultural de los individuos en la construcción de los textos escritos. En otra instancia, la metacognición se asumió teóricamente desde la perspectiva psicolingüística y meta-cognitiva de Flavell John (1976) y Brown y Connell (1989), quienes plantearon una serie de estrategias de regulación cognitiva por parte del individuo en cada una de las etapas del proceso de escritura como son el manejo de los conocimientos, la autorregulación de los mismos y la reflexión crítica de las fortalezas y debilidades en cada uno de los momentos del trabajo de escritura.

Desde los textos estéticos se manejó la perspectiva socio-semiótica según Eco Umberto (1986), quien desarrolló la función de la estética y la producción de esta clase de textos con base en la morfosintaxis, el nivel denotativo y el nivel asociado. Además, según Silva A. (2013) quién considera el grafiti como un texto estético cargado de un significado urbano y permite retratar la realidad de muchos de los adolescentes o jóvenes, quienes liberan en su construcción sus pensamientos, ideologías o posiciones críticas sobre temas de actualidad. Además, la estrategia

didáctica utilizada en esta investigación, es el taller desde los planteamientos de María Elvira Rodríguez (2012) y Ezequiel Ander-Egg (1999), los cuales afirman que son una herramienta funcional para la investigación cualitativa, ya que permite una relación más próxima y en un mismo nivel con los estudiantes y el docente o investigador, evidenciando así procesos de construcción más auténticos y reales.

El diseño metodológico que predominó en el presente trabajo fue la investigación acción tomando como referencia los estudios realizados por John Elliott (1993) quien permitió reflexionar sobre nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje en la producción de textos estéticos. Además de utilizar el grafiti como una motivación o pretexto para cualificar su producción textual y de paso transformar las prácticas docentes, acercando a los alumnos a otras realidades o formas de expresión. La población seleccionada para este proyecto de investigación fueron estudiantes de grado sexto de un centro educativo distrital de la localidad de Bosa. Las edades oscilaban entre los 11 y 13 años, sus entornos familiares eran variables y presentaban en algunos casos desintegración familiar, los padres o adultos laboraban en oficios varios con un nivel educativo y económico bajos, lo cual incide el desempeño de los estudiantes.

La intervención se llevó a cabo mediante la implementación de siete talleres titulados: “Descubriendo el grafiti”, “Atrapando las claves del grafiti”, “Planear, ejecutar y retroalimentar un texto estético”, “Clasificando los grafitis según su diseño

y técnica”, “Construyendo un gran grafiti”, “Valorando la producción de textos estéticos en relación con la metacognición” y” transfiriendo los conocimientos adquiridos”. Los anteriores talleres se ejecutaron mediante una fase de sensibilización, una de desarrollo y una de evaluación o reflexión. El objetivo de la intervención fue el de acercar a los estudiantes a los textos estéticos, específicamente el grafiti, consolidar sus conocimientos previos y nuevos por medio de la textualización de los mismos y promover estrategias metacognitivas para revisar y reflexionar sobre sus fortalezas y dificultades en todo el proceso de construcción textual. Por otro lado, se promovieron los objetivos investigativos planteados en relación a las diferentes categorías y unidades de análisis para su posterior sistematización y análisis de los resultados.

Finalizando con la intervención y la sistematización de los datos, se obtuvieron resultados importantes con relación a la implementación de textos estéticos en pro de cualificar la escritura como proceso; asumiéndola de una forma auténtica y logrando así que los estudiantes reflexionen cognitivamente sobre sus dificultades en la producción textual. También se evidenció una propuesta para la transformación de las prácticas dentro del aula en cuanto a las habilidades de escritura, no sólo en la asignatura de Lengua Castellana sino en las demás áreas.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escritura como modalidad del lenguaje ha sido en los últimos años objeto de reflexión por varios autores, quienes la asumen como un proceso complejo cuya producción implica una serie de operaciones cognitivas, lingüísticas y socioculturales. A su vez, es una actividad necesaria en la escuela y en la sociedad, cobrando así, validez en cada uno de los ambientes socioculturales lo que se comunica y se escribe. Por tal razón, es pertinente abordarla como objeto de investigación en el aula, puesto que es evidente la ausencia de procesos escriturales en los estudiantes, así como las dificultades encontradas en sus escritos relacionados con la producción textual.

Con el fin de delimitar el problema de investigación, se realizó una mirada crítica y analítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la producción textual en la institución distrital seleccionada. Se analizaron algunos documentos institucionales como: las pruebas externas saber (2013), los Lineamientos Curriculares (1998) y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2003) presentados por el MEN. También se revisaron documentos institucionales como el plan de Área y el proyecto PILEO de los años 2013. Lo anterior permitió identificar y analizar los elementos correspondientes a los procesos de escritura en los estudiantes de grado sexto.

Por otra parte la evaluación y los resultados obtenidos de las pruebas nacionales *Comprender y Saber implementadas en la institución durante los años 2007 y 2012*, fueron una clara evidencia de que los estudiantes de grado quinto y sexto enfrentan graves dificultades de escritura en la elaboración de diferentes textos, ubicados en el nivel sintáctico, semántico, pragmático tanto a nivel local, secuencial y global de la superestructura de cada uno de ellos. También carecieron de un manejo claro en cuanto a las tipologías textuales que permitían dar cuenta de sus puntos de vista sobre un tema propuesto en la prueba como tal. Además, se observó en los resultados carencias en la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte de la institución, relacionadas con la escritura como proceso y con las últimas tendencias del lenguaje, impidiendo así afrontar de manera rigurosa este tipo de pruebas en la institución.

Esta situación es preocupante, toda vez que los Lineamientos Curriculares en grado sexto propuestos por el MEN (1998), tiene como objetivo orientar y transformar las prácticas de enseñanza del lenguaje en todos los niveles de escolaridad. Además, plantean la escritura como un proceso social donde se expresan saberes, intereses y se configura el mundo. Lo anterior significa que es necesario contextualizar la escritura a la realidad de los estudiantes, generando en ellos pensamientos y transferencia de conocimientos adquiridos durante su experiencia escolar, tal como se infiere en el siguiente enunciado:

Escribir no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (MEN, 1998, p.27)

Asimismo, los Lineamientos (1998) orientan diferentes tipologías textuales con sus superestructuras en las cuales, si se hace referencia a grado sexto, establecen con claridad los textos narrativos, expositivos y argumentativos soportados en un proceso textual bien estructurado como se afirma a continuación:

El estudio de diferentes tipos de textos son una excelente estrategia para identificar las características particulares de los mismos; por ejemplo en cuanto al reconocimiento de superestructuras, contextos, estrategias de coherencia y cohesión, etcétera. Producir diferentes tipos de textos con base en una situación inicial resulta ser otra posibilidad de trabajar la diversidad textual: pasar del cuento al cómic, de éste al guion teatral, de éste a la noticia... (MEN, 1998, p.38)

También, se identifica una serie de competencias que los estudiantes deben alcanzar como las gramaticales, textuales, semánticas, pragmáticas o socioculturales, enciclopédicas y literarias que posibilitan la estructuración en la producción textual de los escritos de los estudiantes.

Por su parte los MEN, Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, (2003) con el objetivo de contextualizar y aterrizar pedagógicamente los Lineamientos Curriculares, presentaron parámetros claros en cuanto a los mínimos esperados en el proceso de escritura en cada uno de los grados; en el grado sexto, especifican que la producción textual se enmarca en la producción de textos que respondan a las necesidades comunicativas, estableciendo tanto procedimientos de elaboración como nexos intertextuales y extra textuales. Por otro lado, se espera la reescritura, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas y secuencia cronológicas) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación), logrando así una implementación pedagógica en el aula de clase y una competencia comunicativa de los estudiantes.

Igualmente en lo concerniente a los documentos institucionales, el Plan de Área de Humanidades tiene una correspondencia teórica con los lineamientos y los estándares en relación a la organización secuencial de los temas y actividades de lectura, escritura y aspectos literarios. También, propone la utilización de tipologías textuales, las cuales se ajustan a las superestructuras y se enuncian en forma de actividades. Sin embargo, en la realidad no se encontró una correlación con la concepción de escritura como proceso según los lineamientos y estándares, puesto que se asume la producción textual como un producto y no como un proceso.

Por otro lado, el proyecto PILEO que es una política del MEN desde el 2006, se asumió como una estructura de actividades que responde a la lectura comprensiva como eje primordial, pero la escritura solamente se manifiesta en grado sexto desde la producción de textos narrativos e informativos basados en creaciones desde lo literario. En otro aspecto, el proyecto careció de la fortaleza interdisciplinaria y sobre todo, la transversalidad en relación a los planes de las demás áreas.

En relación a los docentes de la institución, la encuesta (Anexo 1) realizada arrojó resultados en cuanto a la siguiente concepción de escritura: *“Un proceso cognitivo de plasmar las ideas y un proceso de producción textual”*. Los docentes de las diferentes áreas afirmaron en un gran porcentaje (80%) que la escritura es un proceso y debe ser trabajado como tal, pero en la práctica y debido a las circunstancias de tiempo, número de estudiantes, falta de acuerdos en las áreas solo se han realizado intentos fallidos para que el proceso se realice en todas sus facetas (*planeación, producción, reescritura, revisión y texto final*) y en realidad, la producción textual se convirtió en un producto académico que el docente revisa con criterios de forma como: letra, puntuación, ortografía, coherencia global y presentación. Los docentes atribuyeron como causas de las dificultades de escritura en los estudiantes a la baja comprensión lectora, la virtualización del conocimiento y la carencia de seguimiento de los procesos de escritura por falta de tiempo.

Por otra parte los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) plantean la escritura como proceso; sin embargo, se observa en las evidencias del aula de clase, una carencia de este trabajo juicioso con relación a las actividades de escritura por parte de los docentes, no se observa una planeación textual, un propósito, una reescritura y una retroalimentación del mismo para ser mejorado y por consiguiente, los resultados son evaluados como textos terminados sin un sentido para los estudiantes de grado sexto. Además no se exige otra tipología textual fuera de la narrativa y por ende, los estudiantes no conocen otras superestructuras, las cuales puedan abordar en otras áreas del conocimiento y en su vida diaria.

En la fase de exploración de la presente investigación, surgieron las siguientes variables importantes y susceptibles de relación: por una parte el desconocimiento de la política en los lineamientos y estándares en relación a la escritura, el trabajo real en el aula con relación a la escritura como proceso y no como producto, siendo esta última la constante en el trabajo desarrollado por los estudiantes durante la composición de un texto. Además, en lo concerniente a la tipología textual solo se trabajó la narrativa y se asumió como un aspecto lingüístico y no sociocultural.

1.2 Antecedentes investigativos

En esta parte importante del proyecto de investigación, se realizó la revisión de una serie de registros documentales pertenecientes a investigaciones, referidas al proceso de escritura, la metacognición y las secuencias textuales, cuya relación es el eje fundamental del presente trabajo. Esta consulta y construcción del estado del arte, fue de suma importancia para lograr conocer qué y cómo se ha investigado durante los últimos ocho años cada uno de los aspectos que intervinieron en esta investigación. También fue indispensable, identificar qué aspectos no fueron abordados y que vacíos podrían ser convalidados y pertinentes dentro de la investigación.

En este proceso de búsqueda se revisaron 30 investigaciones comprendidas desde el 2005 al 2013, de las cuales el 64% se ubicaron a nivel nacional y un 36% a nivel internacional. Ellas se desarrollaron con poblaciones de diferentes grados de escolaridad que van desde la educación básica primaria hasta la universitaria. La revisión documental incluyó artículos de investigación publicados en revistas indexadas o en bases de datos como SciElo y ProQUEST, los cuales se localizaban en países como Argentina, Colombia, Chile, España, Francia, México y Venezuela. Además se referenciaron trabajos de grado en maestría publicadas en los centros de documentación como los repositorios de las Universidades Distrital, Pedagógica, Nacional, Javeriana, del Valle, Antioquia y la Salle.

Es importante destacar que los criterios de selección se acogieron teniendo en cuenta las categorías presentes en la pregunta de investigación, ¿Cómo cualificar los procesos de escritura en un grupo de estudiantes de ciclo tres, a través de la realización de talleres pedagógicos que invitan a la producción de textos estéticos como el grafiti? de las cuales, nueve referencias pertenecen a procesos de escritura, once a metacognición y diez a secuencias textuales. Por otra parte, los documentos revisados el 66% pertenecieron a un diseño metodológico de corte cualitativo, el cual fortalece el diseño elegido para esta investigación y se podría considerar una categoría emergente, 13% investigación acción y el 11% a otros diseños metodológicos como: semi-experimental, cuantitativo y descriptivo. A continuación se presentará una reflexión general sobre los hallazgos encontrados y los resultados obtenidos.

Para iniciar esta reflexión de los resultados obtenidos en el rastreo de la información, es pertinente mencionar que la ruta de análisis propuesta para el proceso, comenzó por la identificación de las categorías que primaron en la pregunta de investigación; cada una de estas categorías permitieron consultar y procesar los datos presentes en los referentes investigativos; logrando así, evidenciar las relaciones y significados presentes en cada uno de los documentos. También, las categorías permitieron proponer las preguntas del estado del arte y de este modo, responder a las preguntas fundamentales del análisis como tal: Qué, cómo y qué falta por investigar con relación al objeto de estudio, que en este caso

es la escritura y la producción textual. Los aspectos que se desarrollaron en cada una, tienen que ver con las tendencias, los objetivos y los resultados obtenidos en cada una de las investigaciones así como las relaciones entre las perspectivas teóricas utilizadas y las intervenciones ejecutadas en las mismas.

En las investigaciones donde predomina la escritura como proceso, se puede establecer el enfoque cognitivo según los estudios realizados por Flower y Hayes (1980) y el socio-cognitivo por Bereiter y Scardamilia (1987) lo que se convirtió en un valioso aporte para la presente investigación en cuanto a la bibliografía para los referentes conceptuales. Se destacó en los documentos revisados el análisis de los procesos de escritura, las concepciones, la pertinencia de los currículos, la necesidad de implementar secuencias didácticas que respondan a incrementar el nivel de la producción textual y por ende, a la cualificación de cada uno de los aspectos que intervienen en esta habilidad como lo es reiterativamente la reescritura.

También cabe resaltar que las intervenciones dadas, presentaron en la mayoría de casos resultados positivos en la calidad de los escritos y en las poblaciones seleccionadas, lo que deja entrever que existan posibles falencias o dificultades cuando no se mantiene la propuesta establecida. Los objetivos expresados en estas investigaciones, enfatizaron la reconstrucción de las prácticas docentes con relación a la enseñanza y aprendizaje de diferentes tipologías textuales. El aporte a la

investigación como medio vital para observar cómo se han estructurado estas intervenciones en los procesos de escritura fueron los trabajos de Caldera (2003). Forero (2010). Jurado (2013). Level (2009), Medina (2006) y Sepúlveda (2008)

La propuesta de Méndez (2010) en torno a la escritura ofreció a los estudiantes y también a esta investigación, espacios para la reflexión de la reescritura y la oportunidad para identificar el pensamiento discursivo o la posibilidad de tomar decisiones libres y creativas en el momento de seleccionar las palabras según la intencionalidad y en lo que se quiere hacer énfasis en el texto. Además, las narraciones escritas poseen una finalidad, ya sea comunicar experiencias, historias personales o del contexto, siendo siempre vitales en la utilización del lenguaje.

A continuación, podemos evidenciar claramente en la revisión sobre la escritura en adolescentes realizada por Amaya (2011) cuyas conclusiones de su investigación es un fuerte punto de vista sobre la tendencia actual en relación a la escritura para este tipo de población, a lo cual afirma:

En pocos de los estudios analizados se tienen en cuenta las características psicológicas tan particulares de la etapa adolescente al momento de proponer la escritura de textos. La necesidad de auto-representación y expresividad propia de estas edades es un factor que se desaprovecha en la mayoría de los casos para plantear proyectos de escritura. En consecuencia se privilegia la escritura

impersonal, impuesta y asociada únicamente a temas académicos (Amaya, 2011, p. 28)

Por último, otras de las conclusiones en torno a estas investigaciones fueron la posibilidad de generar prácticas de enseñanza con relación a una perspectiva sociocultural, se accede a un proceso de la escritura y no como un producto ausente de calidad, se mantiene una relación recíproca entre la lectura y la escritura en contextos reales para los estudiantes, se evidencia un marcado arraigo en los modelos tradicionales y las prácticas antiguas de la escritura. En consecuencia podemos establecer, una necesidad de abordar otro aspecto importante en el proceso como lo es el concepto de la metacognición.

Las investigaciones desarrolladas con estudiantes se realizaron desde los enfoques Psico-lingüístico, Socio-constructivista y sociocultural. Los estudios retomaron los planteamientos teóricos de Flavell (1976) Peronard (2005), Brown (1987), Cassany (1999), Vygotsky (1978) y evidenciaron la importancia de trabajar los procesos cognitivos y de tener en cuenta el contexto social y cultural de los alumnos. Estos estudios centraron su interés en la cualificación de la escritura de textos, con el fin de potenciar las competencias lingüística, comunicativa y argumentativa, de manera gradual, mediante la aplicación de estrategias metacognitivas que permitan la autorregulación del aprendizaje. Los resultados mostraron avances en la construcción de textos en los niveles estructurales.

Es de resaltar el trabajo de Camelo (2010) y Álvarez (2013), en los cuales se establecieron una relación entre el proceso escritor y la utilización de estrategias metacognitivas en la construcción de diferentes textos argumentativos. Además, se evidenciaron los aspectos importantes de la metacognición, como son la auto reflexión y autorregulación de los estudiantes en la composición de los mismos.

En otro sentido, el concepto de metacognición y la estructura cognitiva que involucra este proceso ha llevado a los investigadores a implementar una serie de estrategias en beneficio de la producción textual de los estudiantes, permitiendo así que los escritos involucren unas etapas específicas como la planeación, revisión y valoración continua ; de esta manera, no solo solucionar las dificultades de escritura en la población intervenida, sino también lograr predecir el desarrollo del autoconocimiento que presenta el alumno a partir de los niveles de coherencia y productividad de sus composiciones. En este grupo podemos ubicar los trabajos realizados por: Bausela (2007), Caldera (2003), Escorcía (2011), Guerrero (2011), Lacón (2008). Osses (2008) y Peronard (2005)

Retomando las investigaciones desde el punto de vista de las secuencias textuales, podemos observar claramente que el 95% de las intervenciones se realizaron en la cualificación de textos académicos por parte de los estudiantes, las tipologías hacen referencia a textos narrativos, informativos, argumentativos y científicos que de una u otra manera intervienen en los planes curriculares o en las

estructuras de las pruebas externas realizadas a los estudiantes. El 5% restante exploraron la utilización de otras alternativas como los textos hipermediales en los cuales utilizan las nuevas tecnologías como la internet y los medios interactivos con el objetivo de potencializar la escritura en los estudiantes intervenidos. En este grupo podemos encontrar los trabajos de Aragón (2010). Bermúdez (2004), Henao (2010) y Jacques (2008)

La investigación realizada por de Amaya (2011) con su análisis de textos espontáneos permitió evidenciar un potencial importante de la escritura en la población adolescente y juvenil, demostrando que existe una riqueza en el valor lingüístico, cognitivo y social de aquellos textos que suelen ser tachados de vulgares e irrelevantes por parte de los docentes. Por consiguiente, abre las perspectivas a un estudio de carácter semiótico a esta propuesta textual que manejan de forma significativa los estudiantes en la actualidad. Las investigaciones referenciadas con relación a otros tipos de textos como la caricatura, el grafiti se alejan un poco de la planeación curricular y son abordadas por enfoques de corte artístico, publicitario o irreverente que reflejan tendencias sociales, políticas y económicas que no se ajustan al contexto escolar. Es el caso de los trabajos de Barragán (2010), Randrup (2008), Reyes (2010) y Serrano (2009)

Los referentes investigativos revisados mantienen una relación significativa entre la escritura, los procesos de metacognición y los textos académicos, siendo

evidente en cada una de las posturas teóricas, en las secuencias didácticas y en los resultados obtenidos. Es de anotar que un gran aspecto inherente a este objeto de estudio, es el desarrollo de la lectura como generador de conocimientos y comprensión de la realidad, posibilitando de esta forma el desempeño en la producción de los diferentes textos.

Se logró concluir en esta revisión, que la tendencia investigativa utilizó en su mayoría un diseño cualitativo, los referentes teóricos más tomados se basaron en las perspectivas psicolingüística, sociocultural y semiótica de forma individual. Además, los documentos se suscribieron en los últimos ocho años, ya que las más antiguas se consideran importantes para analizar aspectos relevantes a cada una de las categorías circunscritas al objetivo y la pregunta de investigación, con lo cual se pudo inferir que las intervenciones se centraron en el desarrollo cognitivo, reflexivo y contextual de los estudiantes o escritores en formación que fue reiterativo y valioso para asumir la investigación.

Finalmente, el análisis de los antecedentes permitió dilucidar que falta por investigar la relación de los procesos de escritura y las estrategias de metacognición, con los textos estéticos o extra-académicos realizados por los estudiantes en el contexto escolar, siendo una producción muy significativa para ellos en su identidad interpersonal y encontrando en otras tecnologías o formas de expresión simbólica una reelaboración del lenguaje escrito y un potencial discursivo

por explorar. También esta secuencia textual podría interrelacionar diferentes perspectivas teóricas que en muchos casos son tomadas individualmente y no en conjunto para un mismo corpus o intervención.

1.2 Delimitación del problema

La investigación se realizó en un Colegio distrital de la localidad de Bosa con una población de 31 niños de grado sexto entre las edades de 11 y 12 años, el propósito fue aplicar una serie de registros a docentes y alumnos como fueron encuestas, talleres y revisión de cuadernos; los cuales permitieron evidenciar y observar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en relación con la producción textual, permitiendo así delimitar el problema.

En los docentes se aplicó una encuesta (Anexo 1 y 2) mediante una serie de preguntas abiertas que posibilitaron identificar la percepción que tienen ellos sobre la habilidad de escritura en sus estudiantes y sus posibles dificultades. Las diez encuestas a los docentes se analizaron en cada uno de los aspectos y mediante una tabla arrojaron los siguientes datos:

Tabla 1. Análisis de los resultados de encuesta a docentes de varias áreas.

<p>Dificultades escriturales</p>	<p>¿Qué dificultades en escritura considera usted se presentan con regularidad en los estudiantes de grado sexto?</p>	<p>Ausencia de coherencia de las ideas. Puntuación y ortografía. Conformación de párrafos e ilación de ideas. Falta de hábitos de lectura. Falta de un plan textual para la escritura.</p>
<p>Causas de las dificultades escriturales</p>	<p>¿Cuáles considera usted serían las causas de las dificultades de escritura en los niños de grado sexto?</p>	<p>Falta de acuerdos institucionales frente a la escritura. Exigencia en todas las áreas como producto y no como proceso. La baja comprensión de la lectura dificulta los procesos de escritura. La virtualización del conocimiento permite apatía a la escritura. Seguimiento de los procesos de escritura por falta de tiempo.</p>

Fuente: encuesta realizada por docentes de varias áreas de la institución. Septiembre /2013

En relación con la primera pregunta se pudo observar que los docentes identificaron dificultades en las estructuras lingüísticas de carácter sintáctico, semántico y pragmático. También existió ausencia de un plan textual y problemas referidos a la cohesión y coherencia de los textos. Además relacionaron los

problemas de escritura a la falta de lectura comprensiva. Con respecto a las causas de los problemas señalados en la primera pregunta, responsabilizaron de esto a la falta de acuerdos institucionales frente a la escritura, a la exigencia de las áreas para trabajarla eficientemente como proceso y no como producto, a la virtualización del conocimiento y a la falta de tiempo para realizar un seguimiento a cada estudiante. Lo que hace parecer que el problema de escritura recae sobre los niños y la institución, pero nunca es causa de la forma como se aborda la metodología de su enseñanza.

Igualmente, en los estudiantes se implementó una encuesta y un taller con el propósito de observar que escriben, como escriben y como se aborda la enseñanza de la escritura dentro del aula. Igualmente se revisaron sus cuadernos para mirar los procesos de escritura que se implementan, la tipología de textos más trabajada y la evaluación.

La encuesta realizada a 31 estudiantes de grado sexto (Anexo 3 y 4) tenía como objetivo identificar aspectos en torno a la escritura como: significado de la escritura, preferencias de textuales, conceptos básicos de la escritura y requisitos para escribir correctamente con lo cual se evidenciaron los siguientes resultados:

Tabla 2. La percepción de escritura que tienen los estudiantes de grado sexto

Tópicos	Enunciado	Datos
Concepción de escritura	¿Qué es escritura?	Es una forma de expresar sentimientos. Es donde hay párrafos y palabras. Es hacer cuentos o leyendas. Es una forma de comunicarnos. Es entretenerse con periódicos y revistas. Es puntos, comas y oraciones. Es recibir y dar mensajes o noticias. Es contar todo lo que ha vivido y las enseñanzas.
Tipología textual	¿Qué clase de textos le gusta escribir?	Cuentos de terror 50% Caricaturas 20% Poemas 10% Cartas 5% Mitos y leyendas 50%
Criterios de escritura	¿Qué se necesita para escribir un texto correctamente?	Ortografía Buena letra Signos de puntuación Saber leer y lo que quiere escribir. Inicio, nudo y final. Dedicación, imaginación sabiduría y paciencia.

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del grado 602. Septiembre/2013

En la primera pregunta se pudo analizar que los estudiantes tienen una concepción lingüística y comunicativa de la escritura. Ellos expresaron que se refiere al manejo gramatical, a la expresión de sentimientos y una forma de comunicarse con los demás. La tipología textual que más les gustó son los textos

narrativos como los cuentos de terror, seguida por las leyendas, las historietas, los poemas y las cartas. En la última pregunta ellos afirmaron que lo que necesitan para elaborar un texto correctamente son los aspectos escriturales que permiten dar forma y estilo como: la letra, ortografía, puntuación, imaginación y mantener una estructura narrativa como inicio, nudo y final.

Se puede inferir en estas respuestas, que los estudiantes tienen una serie de conceptos teóricos básicos para asumir las actividades de escritura en cuanto a sus herramientas y la forma de identificar elementos de escritura. En relación con la percepción de los docentes se pudo percibir que no existe un acercamiento a los estudiantes en sus reflexiones sobre escritura.

Con el fin de observar los escritos de los estudiantes se implementó un taller de escritura de texto informativo, narrativo y argumentativo con el fin de observar el manejo de la superestructura, las fortalezas y debilidades en la escritura de cada uno de ellos. En los textos informativos y narrativos se identificaron los siguientes aspectos.

Tabla 3. Resultados de implementación de varias tipologías textuales formales.

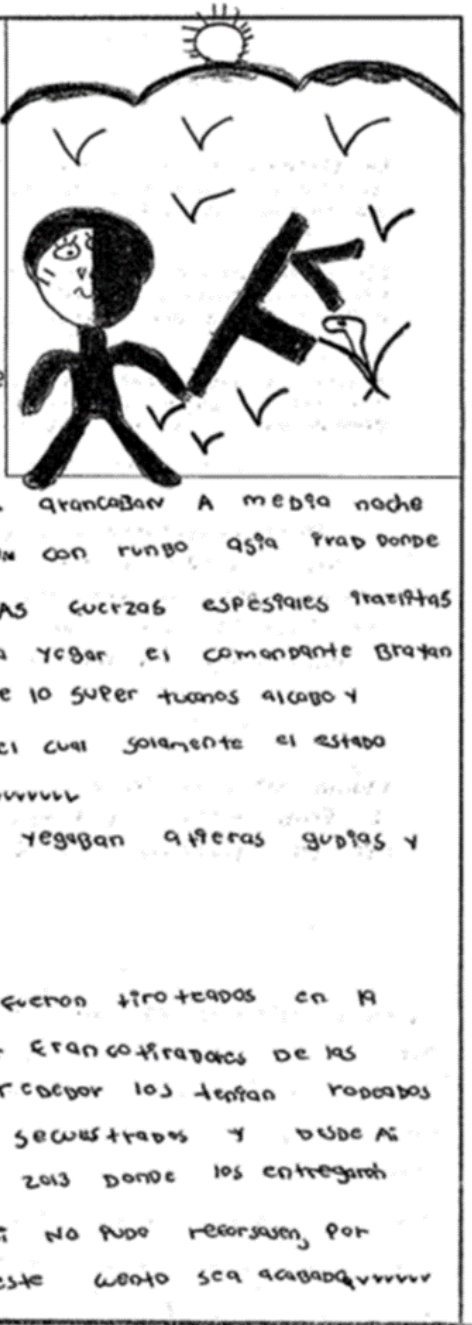
Producción textual	Texto informativo	<p>Se expresa en forma de noticia.</p> <p>La estructura del texto tiene muchas marcas orales.</p> <p>Carece de un orden estructurado como noticia, de signos de puntuación y separación de párrafos.</p> <p>El aspecto semántico es claro y cumple con el objetivo de informar.</p>
	Texto narrativo	<p>Tiene claridad en las partes del cuento: inicio, nudo y final.</p> <p>Carecen de un uso pertinente de la puntuación.</p> <p>La estructuración de párrafos en el texto es aceptable.</p> <p>Los temas narrativos son: terror, deportes, amor, anécdotas o experiencias personales.</p> <p>Existe relación entre texto e imagen en su contenido.</p> <p>Las narraciones manifiestan indicios orales.</p> <p>La construcción de oraciones bien estructuradas es regular en cada texto.</p>

Fuente: Elaboración propia

En el texto informativo se encontraron fortalezas en el aspecto de coherencia global en la información que se utiliza para la elaboración del texto, sin embargo existieron dificultades en la estructura secuencial, ortografía y la utilización de un plan de redacción. También poseían muchas marcas orales en las oraciones utilizadas en su composición.

Los textos narrativos se desarrollaron con las siguientes indicaciones: los estudiantes escribirían una historia con título, inicio, nudo y desenlace, además realizarían un dibujo que acompañara el contenido del texto. A continuación vemos un ejemplo:

Registro 1. Producción narrativa de un estudiante de grado 602

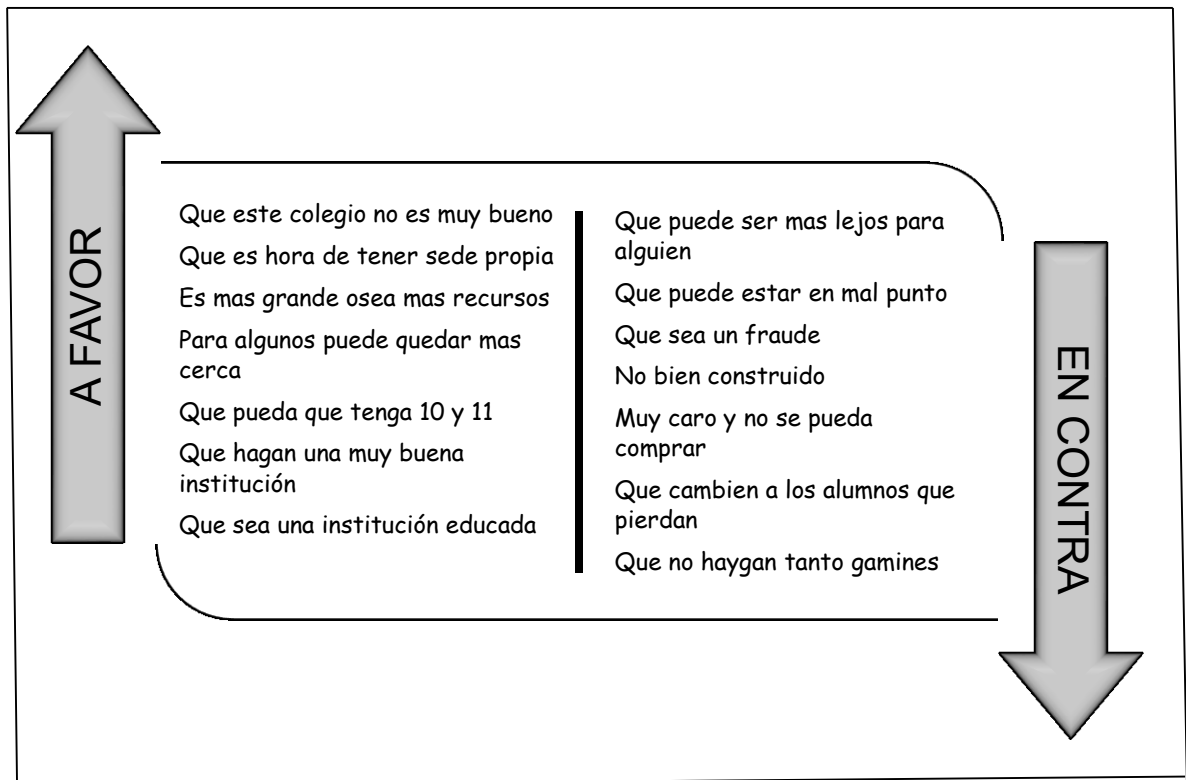
<p>(LA) (Ara) (Caba) (Del) (Alcon)</p> <p>(noro) (E) (en) (3D)</p> <p>↓</p> <p>Inicio</p> <p>habia una vez en el año 1999 hora 10:30 pm cuando los tripulantes y pilotos del elicoptero alcon negro brog 167 se alistaban para el araque del helicoptero cargados con misiles bcd y ametralladoras a sus lados izquierdas y derechos arancaban a media noche aproximadamente hacia 12:59 pm con rumbo asia vad donde lo esperaba el comando de las fuerzas especiales travitas y granseas apresurandose para llegar el comandante bratan contaba solamente con apollas de lo super tuanos alabo y comando del coronel bpid lan el cual solamente el estaba esta noche aso avia prestado vvvvvvv</p> <p>Aproximadamente a las 3:12 am yegaban aiferas gupias y ebrcas vvvvvvv</p> <p>Final</p> <p>el comando estaba salicado y fueron tiro teados en la puerta setral del helicoptero por eran cotirados de las fuerzas especiales guoras, Al recibir los tenfan rodabas con tanques y misiles, y fueron secuestrados y debe as noscupo de ellos asta el año 2013 donde los entregam muertos y tiritados debe as no pudo recorseren por su coronel y colorin colorado este leoto sea acabadq vvvvv</p>	
---	---

Fuente: Alejandro Duarte Gómez / octubre 2013

Las fortalezas encontradas en este tipo de textos fueron relacionadas con la claridad en las partes del cuento como: la delimitación del inicio, nudo y final. También la estructuración de los párrafos es aceptable en el sentido de realizar una delimitación de cada uno utilizando espacios entre cada uno. Por otra parte existió una relación de la imagen con el contenido propuesto. Los temas narrativos más recurrentes fueron: terror, deportes, amor, anécdotas o experiencias personales. Con referencia a las dificultades encontradas se pudo observar que carecen de signos de puntuación para delimitar cada una de las ideas y párrafos, también hay presencia de marcas orales en el momento de utilizar las palabras para narrar la historia. Con relación al uso de las mayúsculas de los nombres y la ortografía de las palabras es evidente su ausencia y por ende su manejo riguroso. Aunque se percibe que es el tipo de texto que más manejan los estudiantes; se observó que no existe un propósito, una planeación y mucho menos una reescritura del mismo.

Los textos argumentativos se desarrollaron con base en el punto de vista u opinión sobre la construcción de una nueva sede de secundaria en otro lugar al ubicado actualmente, se les pidió en una hoja escribir sus opiniones a favor o en contra de esa posibilidad teniendo en cuenta la situación de infraestructura actual del colegio.

Tabla 4: Argumentos sobre la construcción de la nueva sede del colegio.



Fuente: Argumentos de los estudiantes de grado 602 octubre 2013.

En el análisis de los textos argumentativos se percibió que tienen un referente claro en cuanto a sus propias opiniones sobre el tema, identifican las posiciones en contra y a favor, las expresiones son emitidas con construcciones gramaticales básicas en forma de lista. Por otra parte, poseen un nivel de análisis básico en cuanto a la predicción de los fenómenos a tratar, ya que no tienen conocimientos y consultas suficientes sobre el tema.

Las debilidades encontradas radicaron en que no existe una estructura explicativa de cada uno de los argumentos o puntos de vista sobre el tema, solamente expresaron ideas sueltas pero no desarrollaron cada una de ellas con argumentos sólidos y bien fundamentados. Cabe anotar que mantienen dificultades en la puntuación y la ortografía en cada una de las expresiones.

Para finalizar, en los cuadernos de español de los estudiantes se observó una estructura lógica por parte del profesor en cuanto a los temas y actividades propuestas; sin embargo, en relación a un plan textual para los procesos escriturales no se encontró; siendo actividades en su mayoría narrativas, líricas e informativas, las cuales son evaluadas como un producto académico y no una actividad de goce para los estudiantes.

En síntesis podemos decir que la producción textual realizada por los estudiantes de grado sexto presento fortalezas y dificultades en diferentes aspectos, la cual posibilitaba hacer una intervención para mejorar los niveles de producción y ser coherentes con las políticas educativas establecidas desde los lineamientos, estándares y documentos institucionales.

1.3 Justificación

Una de las necesidades más apremiantes en la enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativas es el desarrollo de las habilidades de escritura en los estudiantes. Encontramos en este sentido, una serie de dificultades que se evidencian desde el aspecto metodológico y teórico en el entorno escolar. La escritura según el trabajo etnográfico realizado permitió observar que esta implementada en grado sexto como un producto y no como un proceso. Existe también una serie de textos estéticos (el grafiti), que se instauran como expresión escrita de los jóvenes y que no se ha tomado como un recurso motivador y metodológico en la enseñanza de la escritura en la escuela.

La investigación permitió mediante estrategias metodológicas y cognitivas cualificar el proceso de escritura de los estudiantes y lograr así que ellos reflexionen sobre sus dificultades y asuman una posición crítica al respecto. Por otra parte, el proyecto inscrito en la línea de actividades discursivas de la oralidad y la escritura de la Maestría Pedagogía de la Lengua Materna permitió generar una participación activa en los procesos de investigación, los intereses y objetivos de la misma.

Los aportes de esta investigación estarán centrados en abordar un estudio del texto estético (grafiti), inmerso en el contexto escolar y determinar así su estructura semiótica, sociocultural y artística, relacionado con la producción textual de la

población escogida. Por otro lado se permitirá llenar un vacío conceptual y metodológico en cuanto a las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes en sus producciones textuales ya sean desde el área de español o las demás áreas que integran el plan de estudios. A nivel institucional se presentarán los resultados obtenidos con el fin de transformar la enseñanza de la escritura en el aula. Finalmente, se pretende redefinir la utilización del grafiti como un texto estético a nivel semiológico, demostrando que es un proceso significativo y alternativo en la escritura de los jóvenes dentro del contexto escolar.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo cualificar los procesos de escritura en un grupo de estudiantes de ciclo tres, a través de la realización de talleres pedagógicos que invitan a la producción de textos estéticos como el grafiti?

Sub preguntas de investigación:

¿Cuáles son las etapas metacognitivas necesarias para el proceso de escritura de textos estéticos como el grafiti?

¿Qué fundamentos disciplinares, pedagógicos y didácticos se deben tener en cuenta para planear, desarrollar y sistematizar talleres orientados a la enseñanza en la producción textos estéticos como el grafiti?

¿Cuáles son los resultados obtenidos del análisis al finalizar la investigación?

1.5 Objetivo general

Cualificar los procesos escritores en un grupo de estudiantes de ciclo tres, a través de la realización de talleres pedagógicos que invitan a la producción de textos estéticos como el grafiti.

Objetivos específicos

Determinar y articular conceptos teóricos y rutas pedagógicas que cualifiquen el proceso escritor en los estudiantes de ciclo tres.

Diseñar e implementar talleres pedagógicos que permitan avanzar en la cualificación de las habilidades escriturales de los estudiantes de ciclo tres, tomando como pretexto la composición de textos estéticos como el grafiti.

Valorar los resultados de la investigación con el fin de incrementar el nivel de producción textual en todas las áreas del conocimiento por parte de los estudiantes de la institución.

2. MARCO TEÓRICO

En el siguiente capítulo de revisión abordaremos los referentes teóricos que apoyaron el proceso de investigación en cuanto a los objetos de investigación como son la escritura como proceso, la metacognición como estrategia de autorregulación del proceso escritor, el grafiti como texto estético y las dimensiones desde el aspecto pedagógico y didáctico. Estas referencias se presentarán de forma organizada teniendo en cuenta las concepciones y los puntos de vista de varios autores especialistas en cada una de ellas.

La escritura como modalidad del lenguaje, ha sido en los últimos años objeto de reflexión de varios autores, quienes la asumen como un proceso complejo cuya producción comprende una serie de operaciones cognitivas, lingüísticas y socioculturales. A su vez, es una actividad necesaria en la escuela y en la sociedad, ya que implica un medio de expresión del individuo en cada uno de sus entornos. Por tal razón, fue pertinente abordarla como objeto de investigación en el aula, puesto que es evidente la ausencia de procesos escriturales, así como las carencias de estrategias metacognitivas en textos estéticos como el grafiti muy significativos en la comunicación de los estudiantes. En consecuencia, esta investigación tiene como objetivo cualificar los procesos de escritura en un grupo de estudiantes de ciclo tres, a través de la realización de talleres pedagógicos que invitan a la producción de textos estéticos como el grafiti.

2.1 La escritura como proceso

Es abordada por diferentes autores que logran poner en evidencia el potencial que tiene la escritura como proceso cognitivo de los seres humanos, este proceso está enmarcado en una teoría socio cultural planteada por Lev Semionovich Vygotsky (1978) es considerado el precursor del constructivismo social. A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas de ellas amplían o modifican algunos de sus postulados, pero en esencia el enfoque constructivista social permanece. Lo fundamental del enfoque de Vygotsky consiste en considerar al individuo como resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para él el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico, como lo considera primordialmente Piaget. En Vygotsky, cinco conceptos son fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación.

La escritura como proceso ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de la escritura (Flower & Hayes 1980, Collins & Genther, 1980, Scardamilia y Breiter, 1986; Cassany Daniel 1999). Estos autores dan cuenta de las operaciones mentales que ocurren cuando los humanos escriben de una manera competente y proponen interpretaciones como las que aparecen a continuación:

Asumir la lectura como una habilidad compleja que impone al escritor una serie de exigencias simultaneas. Siendo este acto un proceso que implica una serie de funciones cognitivas simultaneas. Cuando una persona escribe tiene que ocuparse de buscar contenidos y generar ideas , decidir cómo organizar el texto, pensar a quien se dirige el texto, tener muy claro que efecto quiere lograr, manejar el lenguaje para conseguir un efecto en el interlocutor, utilizar la sintaxis correctamente, seleccionar el vocabulario, tomar decisiones sobre mecanismos de estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía, producir un texto claro, transparente, semánticamente estructurado y la forma lineal del mismo texto.

Estas exigencias se pueden organizaren el contenido, el propósito y la superestructura textual; sin embargo, la composición sería el nivel más complejo y las habilidades secretariales serían el nivel bajo. Hasta hace poco, cuando se pensaba en escribir, la preocupación se centraba fundamentalmente en el producto final. Pocos docentes de escritura hablaban a sus estudiantes sobre los pasos involucrados en la producción de un texto bien escrito. Pocos entendían que la reescritura es un paso natural del proceso y no un obstáculo que vencer para escribir. Hoy, gracias a los modelos cognitivos de la escritura, se identifica tres subprocesos en el acto de escribir: planeación, transcripción o traducción y

revisión o edición. Cada uno de ellos manifiesta un proceso en el cual intervienen procesos metalingüísticos que incrementan el nivel de escritura.

Otro aspecto que se ha encontrado para develar lo que ocurre en la mente de quien escribe es comparar lo que sabe el que escribe de forma experta con el que el inexperto. La diferencia entre estos dos individuos radica en la metacognición. La persona que tiene esta metacognición reúne tres condiciones: Él sabe cuáles son sus procesos mentales, ejerce control voluntario sobre ellos; en el caso de la escritura, esto marca la diferencia entre escritores expertos y novatos. El experto puede contestar preguntas como: ¿Qué es lo que hace él para escribir bien?, ¿cuáles son las dificultades específicas que encuentra?, ¿qué trucos usa para sortearlas?, ¿cómo sabe que un texto no está confuso? En contraste, ante esas mismas preguntas, un escritor novato diría: No puedo decir exactamente qué es lo que hago, como lo hago y porque es tan difícil escribir o como inspirarme para continuar o terminar un texto.

La explicación ofrecida por los psicólogos cognitivos, no concibe la escritura como un producto terminado, que aparece mágicamente en un único y rápido acto. Por el contrario, interpreta la escritura como la composición de una obra de arte, que por humilde que sea, requiere de un trabajo artesanal. Desde el punto de vista práctico, esto se traduce en una nueva definición de lo que debe ser un buen

escritor. Además, esta noción permite derivar implicaciones de análisis para la didáctica de la escritura.

2.2 La metacognición como estrategia de autorregulación

Los procesos de pensamiento al igual que la naturaleza y el desarrollo de las habilidades cognitivas han sido examinadas desde diferentes perspectivas, iniciando desde el enfoque de Skinner (1957) como resultado de sus observaciones entre el estímulo y la respuesta en muchos experimentos desde animales hasta seres humanos; considerando que los ambientes eran determinantes en el aprendizaje y no en el sujeto, conllevando esto a una educación centrada en el docente y en los objetivos de instrucción como componentes del ambiente en el cual se desenvuelven los sujetos que aprenden, privilegiando los procesos memorísticos a los procesos comprensivos. Este autor considero que el aprendizaje humano requiere ayuda instrumental, en este sentido reconoce que la primera tarea de los maestros es dar forma a las respuestas, e inducir a los sujetos a que las expresen en forma adecuada mediante las distintas clases de control de estímulos externos.

El término metacognición fue introducido por Flavell a principios de la década de los 70's en función de sus investigaciones sobre el desarrollo de los procesos de memoria. En sus primeros estudios Flavell (1971) mostró que el desarrollo infantil

incluía un proceso de mejora continua de sus capacidades y conocimientos acerca de tareas memorísticas. Por ejemplo los niños mejoran con la edad su capacidad de estimar, en forma correcta, cuantos reactivos van a recordar; de igual manera, mejora con la edad la capacidad que tienen de controlar el tiempo de estudio para recordar una lista de palabras. Con base en estos y otros estudios, Flavell dividió a la metacognición en dos procesos: el conocimiento sobre los propios procesos cognoscitivos y la regulación de ellos por parte del individuo. Esta distinción se ha visto consolidada por los estudios sobre este tema desde Brown (1983) y Alatorre (1992).

Sin embargo, respecto a la metacognición como proceso natural, se encuentran diversos énfasis que han ido evolucionando, en la medida del avance en las investigaciones y aplicaciones en el área. Inicialmente surge de los estudios realizados por Flavell (1971) acerca de procesos de memoria. Se le atribuye a él dicho concepto, que hoy trasciende a la psicología cognitiva para ser abordada también desde la pedagogía, con la intencionalidad de desarrollar habilidades metacognitivas para el aprendizaje.

Los antecedentes acerca de la metacognición se encuentran en las investigaciones sobre meta- memoria, es decir, el conocimiento que un sujeto llega a tener de cómo funciona su memoria. También se llamó la atención en un aspecto que había permanecido inexplorado pero que constituía lo exclusivamente humano

acerca de la memoria, dicho aspecto es el conocimiento y las creencias que la gente tiene acerca de sus propios procesos de memoria. A partir de estas investigaciones Flavell (1971) inicia sus trabajos con niños que reflexionan acerca de sus habilidades de memoria. Desde esta perspectiva llegó a la reflexión acerca del conocimiento que los niños tienen de sus propios procesos cognitivos, a lo cual llamó metacognición.

Posteriormente, abordó el problema de la metacognición, desde las limitaciones que tiene las personas para generalizar o transferir lo que han aprendido a situaciones diferentes a las que han originado su aprendizaje. Estas investigaciones planteaban la necesidad de mejorar la capacidad de memoria y las destrezas de aprendizaje de los estudiantes. De hecho los investigadores observaban que los sujetos mejoraban su ejecución cuando estaban bajo el control del experimentador; sin embargo cuando debían hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, ya no eran capaces de poner en funcionamiento o aplicarlo en nuevas situaciones.

Esta situación permitió formular una hipótesis según la cual el uso de los recursos cognitivos propios no espontáneos, sino que se utilizan cuando se tiene la necesidad de enfrentar tareas o problemas concretos, para seleccionar la estrategia más pertinente a cada situación. Para probar esta hipótesis, en las investigaciones se incluyó la enseñanza explícita de métodos de autorregulación que permitieran a los sujetos el monitoreo y la supervisión del uso de sus propios recursos cognitivos.

Desde esta perspectiva se llegó a la dimensión de la metacognición concebida como el control de la cognición Flavell (1976). A partir de los trabajos de Flavell, otros autores han realizado sus propias definiciones de lo que para ellos es la metacognición y sus componentes, es así como para Antonijevick y Chadwick (1981-1982) la metacognición es el grado de conciencia que tenemos acerca de nuestras propias actividades mentales, es decir, de nuestro propio pensamiento y aprendizaje.

Para Costa , la capacidad metacognitiva es un atributo del pensamiento humano que se vincula con la habilidad que tiene una persona para conocer lo que conoce, planificar estrategias para procesar información, tener conciencia de sus propios pensamientos durante el acto de solución de problemas y para reflexionar acerca de evaluar la productividad de su propio funcionamiento intelectual.

De otra parte, Chadwick (1981-1982) denomina “metacognición a la conciencia que una persona tiene acerca de sus procesos y estados cognitivos” (p.337) para este autor, este proceso se divide en subprocesos como la meta-atención la cual se refiere a la conciencia que tiene la persona de los procesos que ella usa para la captación de la información. La meta memoria refiriéndose a los conocimientos que implican el almacenamiento de la información y su posterior recuerdo de la misma.

Para Brown & Conell (1989) plantean que la metacognición comprende tres dimensiones: una tiene que ver con el conocimiento estable y consiente que el individuo tiene acerca de la cognición, acerca de ellos mismos como aprendices, de cómo solucionar los problemas y los recursos para resolverlos. Además la estructura del conocimiento en el que están trabajando. Otra es la autorregulación, el monitoreo y el ordenamiento por parte de las personas de sus propias destrezas cognitivas. La última dimensión tiene que ver con la habilidad para reflexionar tanto sobre su propio conocimiento como de los procesos en el manejo de ese mismo conocimiento.

Las diferentes perspectivas desde las que se han abordado la metacognición, antes de ser contradictorias tienden a enriquecer su comprensión y a profundizar en una serie de operaciones cognitivas ejercidas por el sujeto para recopilar, producir y evaluar información. Así también, como controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio. De todas formas parece haber cierto acuerdo en cuanto a que la metacognición es un constructor tridimensional que abarca tres aspectos: la conciencia acerca de los procesos cognitivos, el monitoreo o control y la evaluación de dichos procesos en cada una de las tareas que emprende la mente del ser humano.

Teniendo en cuenta lo anterior si retomamos el objeto de investigación como lo es la producción de textos estéticos, podemos observar que existe una relación de

convergencia con los procesos metacognitivos por parte de los estudiantes, pues siendo la escritura un proceso cognitivo es necesario que la mente del escritor asimile estrategias que le permitan ejercer un conocimiento autónomo sobre las acciones cognitivas, requeridas para desarrollar la construcción de un texto de alto nivel.

2.3 El grafiti como texto estético

En el devenir de las investigaciones sobre composición escrita en la escuela, resulta llamativa la producción de textos estéticos, entre ellos el grafiti, textura que circula de forma silenciosa en el entorno físico de la escuela, del barrio o de la ciudad, y que ha sido objeto de preocupación por parte de la semiótica cultural y urbana pero no por la pedagogía de la lengua materna que permitiría asociar textos de esta naturaleza con procesos escritores en las nuevas capas de la escuela. Lo anterior, invita a realizar un recorrido sobre los antecedentes teóricos que suscitan el entendimiento pseudo lingüístico y social de este tipo de textos de carácter urbano, y que implica un proceso de escritura en el cual confluyen aspectos socioculturales, semióticos y políticos que se pueden tomar como herramienta para el mejoramiento de la escritura en la escuela.

Para esta reflexión se tomaron como referencia estudios realizados por varios autores, entre ellos Umberto Eco (1986) Michaud Yves (2007) y Armando Silva

(2003) El primero cualificando la naturaleza del grafiti como texto estético, el segundo reflexionando de manera crítica sobre el impacto del arte en las sociedades actuales y la potencia de este objeto estético como forma de señalar y recoger las dinámicas culturales y el tercero proporcionando una mirada de la evolución del grafiti como expresión urbana desde los años sesenta hasta la actualidad. Por otra parte, se estableció una relación con la escuela y las posibilidades metodológicas que suscita el texto estético para la aplicación de estrategias y el fortalecimiento del proceso escritor de los estudiantes.

Umberto Eco (1986) propone una apuesta conceptual con relación a los aspectos semánticos y pragmáticos. También considera unas funciones del lenguaje soportadas en Jakobson que favorecen la intención del autor. Además, la plurisignificación del mensaje a partir de la ambigüedad del mismo; generando así, sorpresa, credibilidad, verosimilitud y un sentido crítico o auto reflexivo de la realidad.

Michaud Yves (2007) genera una propuesta analítica y crítica, sobre como la estética desde el siglo XX está traspasando las barreras de lo establecido y se está convirtiendo en un estado gaseoso que impregna todo, en el cual todo lo que rodea al ser humano puede considerarse arte; desde la marca de un producto hasta los rituales de belleza, muerte y mercadeo. Todo lo anterior, permite ver que el arte sea más difícil de encontrar ya que las experiencias estéticas cambian

constantemente y no se vuelve un referente la obra materializada, sino el significado social inmerso en la experiencia artística. En este sentido, el autor propone términos como: la *desestetización* (pérdida de los componentes estéticos como la belleza y el placer) acompañada de la *desdefinición* (pérdida de la definición) del objeto artístico que produce una sobresaturación de lo estético, lo cual termina en convertirse en una ausencia de valor artístico como lo exigen los conocedores del arte.

Otros mecanismos que afirma Michaud Yves (2007) son la producción industrial de los bienes culturales y los de la producción industrial de las formas simbólicas, en las cuales se da cabida a la cultura y a sus formas comerciales que contagian e inundan de todas las maneras posibles el pensamiento de los individuos de la sociedad actual. Se reconoce también que la belleza es la huella que inunda el tiempo actual; sin embargo, el arte debe buscar su salida para volver a ser vital e intensamente creativo. Por tal razón, es menester realizar un recorrido histórico y etnográfico por el arte contemporáneo y descubrir su evolución hasta nuestros días, con el fin de reflexionar sobre la estética actual y este fenómeno que de una u otra manera es recurrente en nuestro tiempo.

En relación al grafiti como texto estético, cabe preguntarnos desde la perspectiva de Michaud Yves si es una experiencia artística que refleja la belleza circundante de la industria cultural y las formas simbólicas que atrapan al espectador o, por el

contrario este fenómeno artístico, que se originó desde finales del siglo XX, es una respuesta social e independiente que crítica el sistema y cumple con los aspectos esenciales del arte como son la denuncia constante de la situación social, política y económica de una sociedad; sin olvidar, que es perseguida también por la norma vigente que la cataloga como una expresión desagradable o fea y algunas veces menospreciada por la ley. En tal perspectiva, podría convertirse el grafiti en un estado líquido, que provoca experiencias artísticas en el público y deja entrever un significado en estado gaseoso que contagia y recoge las dinámicas sociales presentes en su entorno más inmediato.

Silva Armando (2013) afirma: “el grafiti es la palabra plural tomada del italiano Graffito, del griego Graphis que significa carbono natural para las minas de los lápices y se hace extensivo a la grafía” (p.32). Lo anterior, hace referencia a varias formas de inscripción o pintura (pintadas o pintas) que se realizan sobre el mobiliario urbano. Por otra parte, si caracterizamos el grafiti como texto estético. Ahora bien los grafitis se pueden clasificar según su estilo en primera instancia como Nichos estéticos que guardan significados semióticos, no solo con la intención de promover denuncias políticas, sino con un sentido social que permiten transformar la realidad urbana y su entorno específico. Existe el nicho, cuando permite producir asombro, crítica, actitud y posición frente al mensaje por parte de los espectadores. En segunda instancia existen los Tags que hace referencia a la escritura del nombre o apodo de los grafiteros por diferentes lugares o muros, el más famoso fue el de

Taki 183 de un mensajero de Filadelfia, quien lo popularizó y dio origen a este gran fenómeno. En tercera instancia los Slogans que se estructuran a partir de temas específicos, llegando a los demás en forma natural y combinando el texto con la imagen. Finalmente la Latrinilla o grafiti privado que generalmente se encuentra en los baños ya sea en sus paredes, espejos o puertas y que logran desconcertar o reflexionar al espectador.

La composición o estructuración del grafiti, (Silva, 2013), se encuentra sujeta a una serie de valencias o cargas semánticas, que permiten identificar sus elementos y realizar un análisis semiótico sobre su contenido comunicativo, urbano y social.

Las valencias a identificar son la marginalidad que se aleja del contexto formal de la sociedad por razones ideológicas, el anonimato que resguarda y protege a su creador y da paso a la autoría de un grupo que los representa, la espontaneidad como la necesidad de aprovechar el instante y la oportunidad del trazo, la escenicidad como la tendencia de publicar el grafiti para impactar al posible lector con sus colores y diseños, la velocidad como el tiempo fugaz para la elaboración del grafiti por cuestiones de seguridad, la precariedad en el manejo de materiales de bajo costo y su adquisición y la fugacidad como el tiempo impredecible de la duración del grafiti en el muro.

Estas valencias contribuyeron a formalizar el grafiti y en este sentido, se puede hacer un recorrido cronológico de los momentos más significativos de este fenómeno. Los arqueólogos y epigrafistas lo consideran como inscripciones espontáneas que han quedado en las paredes desde tiempos antiguos con el imperio egipcio y romano mediante sus representaciones jeroglíficas o rupestres. En la década de los sesenta con el fenómeno del Writing en nueva York se pasa de los pinceles a la utilización de los aerosoles. Luego, en los años setenta se presenta un auge con el Style War donde se competía por elevar su calidad e impacto en las urbes de Norte América. Posteriormente surge el fenómeno del Hip Hop que lo consideraba como uno de los elementos fundamentales de la cultura; llamándose, así mismos, escritores y con sus firmas plasmadas en los muros dieron origen a los Tags, Throw-up y los Piece, este último el más popularizado en la actualidad. (Méndez y Garrido 2002)

El fenómeno social del grafiti en Colombia (Silva, 1986), surge a partir de las protestas juveniles en las universidades y en las luchas sindicales de varios grupos sociales, las cuales utilizaban este medio de expresión para denunciar, atacar y censurar el sistema político y económico imperante, puesto que los medios masivos de comunicación controlados no lo permitían. Los muros de las universidades, los baños públicos, las calles marginales y los demás lugares públicos eran el lienzo perfecto para inscribir al grafiti. Por otro lado, la clandestinidad y la fugacidad en su elaboración fueron una característica reiterada por parte de los grafiteros, quienes

en la elaboración de estas texturas se exponían a ser atrapados, porque se consideraba un delito y en caso extremo eran detenidos en las estaciones de policía. Estas acciones implicaban, de suyo, que el grafiti era determinado como una puesta en escena territorial, manifestándose como un antecedente histórico, ideológico y estético de las acciones urbanas.

A finales del siglo XX y comienzos del XXI el grafiti ya no es considerado un texto plenamente espontáneo, puesto que cuenta con un pensamiento elaborado, una intención y un diseño planificado, sin olvidar los factores de riesgo a nivel personal y social. Los grafiteros materializan estas texturas en representación cargadas de anhelos, frustraciones, miedos y reflexiones sociales de la realidad circundante en la mente de los transeúntes. La pared en blanco, como la llaman ellos, es el escenario virgen donde la población en constante deshumanización logra violar y pintar con su spray de mil colores un imaginario colectivo que lucha por desahogar las ideas en contra de un sistema imperante.

En la actualidad y en colaboración de las políticas públicas en diferentes ciudades, el grafiti ha tenido una evolución a nivel urbanístico, lo que genera una agudeza estética en su diseño y elaboración, posibilitando así el tránsito paulatino al arte callejero. En sus dimensiones podemos observar un equilibrio entre la semiología del grafiti y la naturaleza del arte mismo, expresada en su composición,

color, forma, espacio y estableciendo un diálogo constante con el entorno. De otro lado, el sentido de clandestinidad y persecución se diluyen para dar cabida a una aceptación en el imaginario colectivo urbano sin perder el derecho a la libertad de expresión y la pluri-significación que implica el grafiti a nivel histórico y social.

Esta nueva tendencia permite el acercamiento entre la gente proveniente del arte callejero y los artistas formados en diseño, plásticas, música e incluso gestores de política, quienes ven en este medio una forma de expresión masiva; por lo cual es difícil identificar si sus creadores conservan los intereses de los grafiteros tradicionales o es la manera anónima de dar a conocer un estilo y luego ser reconocidos socialmente. Finalmente, la pared en blanco siempre se convertirá en un deseo irresistible para quienes desean dejar huella con su grafiti. (Silva, 2013)

La ciudad marginada, la imaginación castrada, la desesperanza de un futuro inexistente o manipulado y el deseo de rebeldía es uno de los ingredientes que caracterizan la actitud de nuestros adolescentes en los entornos escolares de nuestra Bogotá pública. Un contexto escolar donde la comunicación o el deseo de estar con el otro y para con el otro exige un nivel de información que se intercambia continuamente en cada palabra, mensaje, discurso o manifestación cultural. En consecuencia, el estudiante necesita ser reconocido y llamar la atención sobre experiencias inmediatas que definirán su rol en un contexto familiar, social, escolar y personal. La escuela como espacio de formación lucha por comprender y al mismo

tiempo formar u orientar este vital material humano que se resiste o se resigna a su presente, cualquiera que sea.

Es así como el adolescente y el grafiti puede compartir un significado intrínseco en la perspectiva de sus propósitos y finalidades. Acaso el segundo no es un medio de expresión que censura las realidades y permite exteriorizar las ideologías o pensamientos ocultos e irreverentes que no son aceptados en una sociedad. No podemos negar tampoco que nuestros estudiantes de manera clandestina, manejan códigos y lenguajes urbanos que tejen comunidad, revelan sus gustos, sus emociones, sus sentimientos, sus necesidades y aquellos se convierten en signos o símbolos que los identifican como grupo, subcultura o comunidad específica. Sin embargo, si observamos con nuestro ojo crítico podemos darnos cuenta que el grafiti en las paredes, los baños y los pupitres de los colegios, son el testimonio de una producción textual que llama mucho la atención a nuestros estudiantes y logran despertar un interés creativo por su elaboración.

El grafiti como texto creativo comparte claramente una perspectiva sociocultural en términos de Vygotsky (1978), contribuye en gran medida a rescatar esa dimensión plurisignificativa del lenguaje en sus diferentes funciones según Austin (1982) y promueve un proceso cognitivo e interactivo de la escritura como es expresada en la perspectiva Psico-sociocultural de Cassany (1999). En verdad,

sería una lástima no aprovechar este texto como insumo del aprendizaje de la lengua en la escuela.

Acercándonos a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la escuela, se podría considerar el grafiti como un texto estético, que en el buen sentido de la palabra, contiene una riqueza importante en su sintaxis, semántica y pragmática, ya que a nivel semiótico y discursivo plantea un análisis profundo de implicaciones sociales y culturales de quien y para quien lo produce. Además se convertiría en una estrategia metodológica y un pretexto para motivar al estudiante en su proceso escritor, logrando implementar herramientas y habilidades cognitivas que cualifiquen o incrementen su nivel de escritura en el texto mismo y en otras tipologías inmersas de la producción textual.

En concordancia con el potencial que puede ofrecer el grafiti en el entorno escolar se hace imprescindible enlazar este tipo de texto estético con el término de formación para la ciudadanía cuya finalidad es aprender a participar y coexistir en un mismo territorio bajo la participación y la democracia. Un proceso difícil si no se reconoce al ser como un sujeto inmerso en la comunidad con derechos y deberes. También, se plantea la necesidad de pertinencia por parte del individuo de cada uno de los espacios públicos, políticos, económicos y culturales que hacen parte de la ciudad (Alderoqui y Penschsky, 2002). En cierta medida el grafiti expresa una posición crítica a la situación actual del ciudadano y la carencia de un equilibrio moral o ético en función de la participación y la democracia. En consecuencia es

allí donde la propuesta encaminada por la secretaria de educación en cuanto a los programa de formación de los estudiantes como seres comprometidos y críticos de su entorno urbano hace que la ciudad se convierta en un espacio de aprendizaje significativo.

2.4 Dimensión pedagógica y didáctica

En la dimensión pedagógica podemos considerar las relaciones de carácter académico y social que prevalecen en el contexto escolar, siendo una necesidad apremiante la construcción del saber del estudiante desde una perspectiva sociocultural, en la cual el docente se convierte en un facilitador o mediador del conocimiento. En consecuencia, la transformación de las prácticas educativas desde el aula, potencializan en cierta medida un cambio de paradigma constante en el perfil del docente y por ende en su postura pedagógica y didáctica en relación a la enseñanza y aprendizaje de las habilidades comunicativas, en este caso lo concerniente a la modalidad de la escritura.

Atendiendo a una investigación acción, donde existe un acercamiento cualitativo a la población escogida y lo que se persigue es una cualificación de la producción textual utilizando como pretexto el grafiti, se postuló la concepción interaccionista del aula en la cual los actores son participes en la construcción de sus habilidades y el intercambio de conocimientos previos y nuevos de forma constante. Por lo tanto, esta apuesta pedagógica descansa en los aportes del constructivismo de Piaget

que de una u otra forma nos remite también a una visión socio-cultural según Lev Vygotsky (1978) en su teoría sobre el aprendizaje. En concordancia, la zona de desarrollo próximo y los andamiajes generarán un recurso pedagógico en que el estudiante es artífice de sus propios conocimientos y en donde su realidad es de vital importancia para generar de manera autentica nuevos saberes; sin olvidar, el trabajo cooperativo con sus pares el cual construye constantemente el conocimiento en función de la resolución de problemas auténticos.

El constructivismo como corriente pedagógica que promueve la necesidad de entregar al estudiante herramientas (generar andamiajes), que le permitan deducir y producir sus conocimientos para lograr resolver un problema o vacío conceptual; implica en este proceso la modificación de sus conocimientos previos y posibilita un aprendizaje más dinámico en que el proceso de enseñanza promueve una participación activa e interactiva por parte del alumno. Esta enseñanza orientada a la acción, parte de una situación concreta y práctica que inicia con la experiencia y termina un principio teórico que dé explicación a la actividad realizada. Además, en este proceso la conciliación y los acuerdos generados por el estudiante con el docente, promueven un acercamiento más real al contexto del estudiante en sus intereses y el propósito curricular o pedagógico de la escuela.

La pedagogía sociocultural es entonces un modelo que busca transformar el proceso enseñanza y aprendizaje. Para ello busca que la interacción entre docente

y los estudiantes sean horizontales y participativas; los contenidos deben priorizar las problemáticas y necesidades del entorno cercano y la evaluación en este modelo se caracteriza por ser un proceso individual y colectivo enfocado en ser formativa y auténtica.

La dimensión didáctica se fundamenta en la selección del taller según la concepción teórica de María Elvira Rodríguez (2012) y Ezequiel Ander-Egg (1999) quienes afirman los siguientes aspectos:

Por lo general se reconoce el taller como instrumento de enseñanza y aprendizaje, pero no es usual que se le referencie como herramienta investigativa. Sin embargo, al analizar sus características y determinar los procesos que se desencadenan mediante su utilización se advierte que éste constituye una estrategia eficaz para el estudio del lenguaje en el contexto educativo.

En efecto, como instrumento de enseñanza y aprendizaje, el taller facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes. Tal es la concepción predominante respecto a su naturaleza, ligada esencialmente al ámbito del aprendizaje y centrada en la autonomía y responsabilidad de los sujetos. Al respecto señala Ander-Egg (1999) “el taller se basa en el principio constructivista según el cual, el educando es el responsable último e insustituible de su propio

proceso de aprendizaje, en cuanto el proceso de adquisición de conocimientos es algo personal e intransferible” (p.5)

Su puesta en marcha promueve el diálogo entre los participantes, la exposición libre de los puntos de vista para la negociación de las acciones a seguir, la definición de los propósitos comunes, las funciones de los miembros, las metas por alcanzar y los medios requeridos para lograrlo; fomenta también el despliegue de estrategias discursivas como el diálogo, la narración, la explicación y la argumentación, entre otras, de acuerdo con los propósitos y acciones comunicativas que orientan el sentido del taller. Estas características destacan su potencialidad dialógica y su carácter de mediación, que facilita a los participantes el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales a partir de la enseñanza y el aprendizaje como prácticas sociales escolarizadas, por consiguiente, como actividades intencionales, sistemáticas y planificadas.

Finalmente, se puede determinar que los aspectos teóricos tratados con anterioridad permitieron dilucidar cada una de las categorías propuestas por la investigación y lograr vincular una serie de perspectivas desde las cuales se pudo estructurar de manera sólida las fases de la investigación. También es importante destacar que la dimensión pedagógica y didáctica otorgo una postura investigativa desde la cual se pudieron cumplir los objetivos específicos de la intervención como de la investigación misma.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo tiene como objetivo presentar los aspectos metodológicos que guiaron la investigación, en concordancia con las estrategias de solución a la problemática detectada en la modalidad de escritura de los alumnos de grado sexto. Al respecto, se reflexiona sobre el método y el diseño metodológico, las fases de investigación, la población y la organización de las categorías y unidades de análisis utilizadas para la intervención y el posterior análisis de los datos obtenidos.

3.1 Método y diseño metodológico

La investigación fue de carácter cualitativo porque la observación del contexto y las relaciones de sus participantes pretendieron determinar evidencias, que se convirtieron en datos importantes con relación al objeto de estudio. Al mismo tiempo, se propuso analizar las acciones sociales que subyacen en los contextos escolares partiendo desde la interacción de sus integrantes y la realidad que circunda a cada uno en la comunidad.

En relación con la producción textual, la investigación cualitativa permitió referenciar los aspectos relevantes, positivos y negativos, en el proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de los educandos. Además, la interpretación de esta realidad escolar determinó las preguntas orientadoras del proyecto, las cuales

se enriquecieron desde la teoría, los antecedentes investigativos y el contexto de la misma investigación. Posteriormente, se asumió el diseño de la investigación acción propuesta por Elliot (2000), quien afirma que la escuela debe ser un espacio de reflexión desde los docentes y sus continuas interacciones con los estudiantes; en este caso se evidenciaron las prácticas en el campo de la escritura y sus dificultades con respecto al seguimiento de las políticas u orientaciones curriculares en relación al tema expuesto. También el autor, empodera al docente como un sujeto activo y responsable del cambio de sus prácticas dejando entrever una posición crítica sobre las acciones en el aula como lo afirma Elliot:

La práctica de la enseñanza debe evaluarse también en relación con sus cualidades intrínsecas. Cuando se pretende mejorar la práctica, hay que considerar conjuntamente los procesos y los productos. Los procesos deben tenerse en cuenta a la luz de la calidad de los resultados de aprendizaje y viceversa. Este tipo de reflexión simultánea sobre la relación entre proceso y productos en circunstancias concretas, constituye una característica fundamental de lo que SCHÖN ha denominado *práctica reflexiva*, y otros entre los que me incluyo, investigación-acción” (1993 p.68)

Lo anterior hace explícita la necesidad de una transformación o cambio de paradigma en relación a lo investigado , una actitud abierta a nuevos saberes y el continuo cambio de estrategias que posibiliten conocer y resolver las dificultades que se presenten en su práctica cotidiana y sobre todo en beneficio de los estudiantes en su proceso de formación integral y continuo. En el campo

metodológico, la investigación potencializa la interdisciplinariedad en provecho de la educación. Pretende convalidar las políticas educativas, la didáctica, los procesos cognitivos, las situaciones del aula, entre otras. Finalmente este diseño metodológico aporta al avance pedagógico y cualifica la práctica docente.

3.2 Fases de la investigación

La investigación se compone de varias fases en su ejecución, éstas, no se presentan secuencialmente, sino atendiendo a las necesidades del contexto investigado y la misma ruta de aplicación de la consulta. Las fases desde el diseño planteado se pueden dividir en: La heurística o de exploración del problema, construcción de la propuesta de intervención, la implementación de la propuesta pedagógica y sistematización de la experiencia. Finalizando con la socialización de los resultados.

Primera Fase: Heurística o de exploración del problema: Comprende la lectura etnográfica del contexto, que se llevó a cabo para evidenciar las dificultades de los estudiantes en la producción textual. En consecuencia, se revisaron los documentos institucionales como: el PEI (2013), el proyecto PILEO (2013) y el plan de estudios del área de Lengua Castellana con el propósito de estructurar una mirada global de los procesos escriturales de los estudiantes. Igualmente, se evidenciaron las dificultades que permitieron recoger el corpus para posteriormente interpretar y

generar el planteamiento del problema. En una etapa inicial se utilizó instrumentos de registro como una encuesta a maestros, un cuestionario sobre la escritura a los estudiantes, se recogieron textos escritos de diferente complejidad y se revisaron algunos cuadernos de clase. En este diagnóstico se evidenció dificultades en el proceso de producción textual y se observó la tendencia a asumir la escritura como un producto y no como un proceso.

Luego, se revisaron los documentos estatales como los lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los Estándares de Lenguaje, las pruebas Comprender 2007 y Saber 2012 con el objetivo de conocer las políticas educativas en escritura para los colegios y el deber ser de los planteamientos a nivel curricular. Los anteriores indicadores encontrados en los documentos contrastaron con la realidad del aula de clase debido al poco tiempo, el número de estudiantes y la prelación a los temas del área por parte de los docentes.

En otro aspecto se realizó la consulta de 30 fuentes, entre artículos de investigación, trabajos de grado de maestría y documentos institucionales. Los antecedentes investigativos se ubicaron en un periodo de ocho años y dieron la posibilidad de conocer el objeto de estudio por otros autores a nivel distrital, nacional e internacional. Lo anterior, configuró el estado del arte de la investigación y mostró los estudios realizados en las categorías de producción textual y textos estéticos que conformaron la pregunta de investigación. Dentro de los hallazgos encontrados

podemos enunciar el análisis de los procesos de escritura en determinadas poblaciones; refiriéndose a las estrategias de metacognición como herramientas de autorregulación por parte de los estudiantes. También, las intervenciones se centraron en el desarrollo cognitivo, reflexivo y contextual de los estudiantes o escritores en formación, lo cual fue reiterativo y valioso para asumir la investigación.

Es de anotar que en los antecedentes se observó un gran aspecto inherente a este objeto de estudio, y fue el desarrollo de la lectura como generador de conocimientos y comprensión de la realidad, permitiendo así el desempeño en la producción de los diferentes textos. Sin embargo, se sintió el vacío en la aplicación de textos estéticos en el contexto escolar y más aún la utilización de esta tipología dentro del aula de clase. Por último, se desarrollaron los aspectos concernientes a la delimitación del problema y la formulación de la pregunta de investigación, el objetivo principal y los objetivos específicos.

Segunda Fase: construcción de la propuesta de intervención: Para este momento se relacionaron de manera sistemática el problema de investigación, los antecedentes investigativos y el marco teórico que permitió profundizar las perspectivas sobre las cuales se estructuraría la intervención. En este caso se decidió por una perspectiva Psicolingüística y Sociocultural desde la escritura según Cassany (1999), Vygotsky (1978) y Flower & Hayes (1980). Asimismo, en relación a los procesos de metacognición y textos estéticos se consideró la perspectiva metacognitiva según Flavell (1976) y La perspectiva socio semiótica de

Eco Umberto (1986) y Silva Armando (2003) quienes aportaron un referente activo en cada una de las categorías propuestas para la investigación.

A continuación, se procedió a la construcción de los de los aspectos conceptuales los cuales generaron las bases para la realizar la intervención en la población escogida. En virtud de lo anterior, permitió soportar la pregunta de investigación en el sentido de cualificar la producción textual de los estudiantes de grado sexto a través de la escritura de textos estéticos específicamente el grafiti. Después se seleccionaron los talleres como instrumento para aplicar la intervención, cada uno de ellos se estructuraron con base a las necesidades de la población y los objetivos tanto pedagógicos como didácticos. Los talleres se diseñaron de acuerdo a los planteamientos de María Elvira Rodríguez (2012) y Ezequiel Ander-Egg (1999) quienes afirman los siguientes aspectos: Por lo general se reconoce el taller como instrumento de enseñanza y aprendizaje, pero no es usual que se le referencie como herramienta investigativa. Sin embargo, al analizar sus características y determinar los procesos que se desencadenan mediante su utilización se advierte que éste constituye una estrategia eficaz para el estudio del lenguaje en el contexto educativo.

Tercera fase: Implementación de la propuesta pedagógica y sistematización de la experiencia: en el momento de intervención se elaboró un cronograma de actividades que permitió de manera organizada aplicar cada uno de los seis talleres propuestos y lograr así recoger un corpus adecuado para luego ser analizado desde

las categorías, subcategorías y unidades de análisis previamente formuladas. Consecuentemente, la estructura de cada uno de los talleres tuvo un objetivo específico, una serie de actividades y un momento de evaluación; de la misma manera se ubicaron en cada una de las fases de intervención identificadas así: Sensibilización o exploración de conocimientos, desarrollo o asimilación y evaluación o reflexión. A continuación se presenta una matriz de la estructura de intervención realizada en el primer semestre del 2015.

Tabla 5. Matriz de estructuración de la intervención.

Taller	Fases	Tiempos	Acciones investigativas	Objetivos Pedagógicos y didácticos		Objetivos Investigativos
				Docente	Estudiante	
1 y 2	Motivación y sensibilización.	Dos semanas	Establecer el perfil del estudiante con relación a sus conocimientos previos en relación al proceso de escritura y los textos estéticos	Generar interés en los textos estéticos y orientarlos en el área temática del proceso escritor.	Descubrir situaciones de aprendizaje en el que favorezcan los conocimientos previos y los intereses temáticos de la escritura.	Validar los aspectos teóricos, metodológicos y pedagógicos de la investigación.
3 y 4	Fundamentación y ejecución de la producción textual en un contexto auténtico.	Tres semanas	Promover el trabajo de producción textual en relación a sus realidades y pensamientos estéticos del lenguaje.	Compartir conceptos, procedimientos y actitudes en cada una de las actividades. Evidenciar logros y resistencias en el desarrollo de los talleres.	Reconstrucción de saberes culturales y la implementación de estrategias de escritura en textos estéticos.	Registrar las evidencias comunicativas y discursivas que permitan la relación entre las categorías de la investigación. Generar en los estudiantes y docentes una posición crítica en beneficio de la producción escrita de cada uno en la escuela.
5, 6 y 7	Evaluación y reflexión.	Tres semanas	Reflexionar meta cognitivamente sobre sus debilidades y fortalezas en relación al proceso escritor de los estudiantes en los textos estéticos	Reconocer como se producen los conocimientos y que fortalezas y debilidades se presentan.	Inclusión de procesos metacognitivos en el proceso escritor y la transferencia de conocimientos sobre la temática desarrollada.	

Fuente: Elaboración propia

Posterior a la intervención se desarrolló el proceso de sistematización en el cual se organizó el corpus obtenido en tres momentos importantes como fueron: organización de la información de acuerdo a las fases, categorías y subcategorías. Luego se realizó una selección de los datos recurrentes que permitieron evidenciar el comportamiento de las categorías y finalmente se procedió a la interpretación de los datos por medio de la triangulación correspondiente y descubriendo así las categorías emergentes que se presentaban en el corpus de la intervención. Este proceso de sistematización se convirtió en una constante reflexión y una postura crítica para comprender los aciertos y desaciertos de la misma.

Cuarta fase: Socialización de los resultados y escritura del documento: Esta última instancia permitió organizar los resultados obtenidos de la sistematización y definir los aportes y conclusiones de la investigación realizada. Finalmente, se organizó el documento final y los resultados se socializaron ante la comunidad académica, la cual expresó sus sugerencias y recomendaciones para la investigación presentada.

3.3 Población

La intervención se implementó en el Centro Educativo Distrital, situado en la ciudad de Bogotá, localidad de Bosa; el curso seleccionado fue sexto grado (602) el cual consta de 31 estudiantes en edades que oscilan entre los 11 y los 12 años.

Este curso se caracterizó por ser comprometido y asumir su trabajo con responsabilidad e interés en los procesos de lectura y escritura. El nivel económico del grupo corresponde a los estratos uno y dos, puesto que sus familias realizan actividades diversas como el reciclaje, la venta ambulante y algunos de los padres son empleados de empresas encargadas del aseo en colegios o en lugares públicos, el nivel educativo del grupo familiar no supera la educación básica primaria o secundaria.

El entorno social y familiar anteriormente descrito, hizo posible identificar en los estudiantes unos conocimientos previos en relación a las culturas urbanas, las barras bravas, los géneros musicales como el hip hop y reggaetón. Por otra parte, el intercambio de costumbres y culturas provenientes de diferentes regiones del país, posibilitó un conocimiento variado en relación al lenguaje en su parte oral, escrita y estética. Lo anterior enriquece de diferentes formas el capital cultural de los estudiantes, permitiendo evidenciar conocimientos generales relacionados con los textos estéticos como el grafiti. Por otro lado, ellos reconocen otras manifestaciones que giran en torno a esta tipología textual como lo es la música, la moda, el lenguaje utilizado por los artistas y las implicaciones sociales inherentes a su elaboración. En relación a las aptitudes artísticas de los estudiantes se manifestó el manejo de algunos materiales y algunas habilidades propias para el dibujo que pueden contribuir a la elaboración de este tipo de textos.

3.4 Organización de las categorías y unidades de análisis.

Las categorías se realizaron de acuerdo a las evidencias encontradas en el planteamiento del problema y la pregunta de investigación. Estas categorías permitieron identificar subcategorías y al mismo tiempo unidades de análisis que favorecieron la sistematización del corpus recogido en la intervención. A continuación se presenta cada una de las categorías.

Tabla 6. Estructuración de categorías, subcategorías y unidades de análisis.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE ANÁLISIS				
Producción Textual	Planeación	Generación de ideas		¿Qué?	¿Cómo?	¿A quién?
		Propósito y objetivo				
	Textualización	Coherencia	Interna	Global	Tema	
			Externa	Local	Subtemas	
Revisión y edición	Reducción, distribución y sustitución					
Textos estéticos El grafiti	Morfosintáctico	Morfología de la imagen		Colores		
				Planos		
				Ángulos		
	Topo-sintaxis			Figura y fondo		
				Posición y perspectiva de la imagen.		
	Nivel Denotativo	Mecanismos sintagmáticos		Tema		
				Rema		
Nivel de lo asociado			Mecanismos retórico			
			Sistemas de creencias			
			Estereotipos			

Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se presentará una serie de evidencias de forma estructurada que lograron visualizar un recorrido por cada uno de los momentos de la intervención y su posterior análisis. Además, se tuvo en cuenta las categorías planteadas en la investigación; permitiendo de esta manera dar una respuesta a la pregunta y a cada uno de los objetivos propuestos por la misma.

En primera instancia se presenta la estructura utilizada para la implementación de la intervención; la cual se enmarcó en un diseño de investigación acción y utilizó una herramienta metodológica como es el taller según las consideraciones de autores como María Elvira Rodríguez (2012) y Ezequiel Ander-Egg (1999). Posteriormente se estableció una propuesta para la organización de la información obtenida del corpus y la destilación de los datos más importantes y relevantes; los cuales permitieron realizar un análisis cualitativo y obtener así evidencias para cada una de las categorías, subcategorías y unidades de análisis.

Finalmente, se realizó un cierre del análisis de los datos y una reflexión sobre los resultados obtenidos en cada una de las fases de la intervención, proponiendo así una respuesta a la pregunta de investigación y fortaleciendo los argumentos tanto prácticos como teóricos con relación a los objetivos y aspectos de la investigación.

4.1 Estructura de la intervención

La organización y planeación de cada uno de los momentos de la intervención se realizó con base en las siguientes fases:

Sensibilización y exploración de conocimientos

En esta fase se implementaron dos talleres durante dos semanas de clase, en los cuales los estudiantes recibieron información sobre los textos estéticos específicamente el grafiti, realizando actividades de exploración de sus conocimientos previos por medio de consultas, ejercicios y sustentaciones orales o escritas. El objetivo pedagógico de la fase fue generar interés en los textos estéticos y orientarlos en el área temática de la producción textual. Por otra parte el objetivo didáctico era descubrir situaciones de aprendizaje en el cual se favorecieran la utilización de conocimientos previos y la adquisición de conocimientos nuevos para la producción de esta tipología textual.

Desarrollo y asimilación

En la fase de desarrollo y asimilación los estudiantes utilizaron los conocimientos previos y nuevos con el objetivo de realizar una producción de textos estéticos específicamente el grafiti, para lo cual se implementaron dos talleres durante tres semanas en los cuales evidenciaron la utilización de diferentes técnicas y formatos del grafiti. Además, esta producción se realizó en un contexto auténtico en el cual

ellos mismos planearon, diseñaron y ejecutaron sus propios textos estéticos. En el aspecto pedagógico se pretendió compartir conceptos, procedimientos y actitudes lo cual evidenciara logros y resistencias entorno a la producción textual y el estilo personal de cada estudiante. Igualmente, en el aspecto didáctico se pretendió la reconstrucción de saberes culturales y la implementación de estrategias metacognitivas de producción en cada texto.

Evaluación y reflexión

La fase de reflexión y evaluación se organizó por medio de dos talleres, el primero permitió a los estudiantes presentar sus grafitis y generar así un espacio para retroalimentar las opiniones de los demás sobre las fortalezas y debilidades en la elaboración de cada uno de los textos. Posteriormente, se realizó un segundo taller en el cual los estudiantes tuvieron la posibilidad de transferir sus conocimientos en relación al proceso de producción textual de textos estéticos a textos formales específicamente los narrativos. También, es de vital importancia hacer referencia a los objetivos investigativos inherentes al proceso de intervención lo cual permitió estructurar de forma lógica cada uno de los aspectos o capítulos de la investigación en una unidad de carácter semántico que respondiera a convalidar la hipótesis o pregunta de investigación.

Dentro de los objetivos propuestos para la intervención tenemos: Validar los aspectos teóricos, metodológicos y pedagógicos de la investigación. También,

registrar las evidencias comunicativas y discursivas que permitan la relación entre las categorías de la investigación y además generar en los estudiantes y el docente una posición crítica en beneficio de la producción textual como un proceso.

4.2 Estructuración del corpus obtenido

Para la organización y codificación del corpus se estableció una ruta de análisis, la cual permitió retroalimentar la información obtenida en cada una de las fases de intervención y lograr extraer los datos más significativos en relación a los aspectos relevantes de la investigación como son las categorías, subcategorías y unidades de análisis planteadas con anterioridad. Para esta ruta se tuvo en cuenta herramientas de información como: fotografías, videos, escritos de los estudiantes y rejillas. Por consiguiente, la información de estas herramientas fue clasificada, analizada y codificada teniendo en cuenta la fase de intervención y la importancia para cada una de las categorías de análisis.

A continuación se presenta un cuadro que posibilita la visualización y organización del corpus:

Tabla 7. Estructuración del corpus de acuerdo a las fases de la intervención.

FASE DE EJECUCIÓN		CORPUS	CONDUCTAS	PERCEPCIÓN DEL CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS	
Sensibilización y exploración	Taller 1 Descubriendo el grafiti.	Fotografías de la F1 a la F114 Rejilla RS1 a RS6	Se generó interés por el texto estético elegido.	Didáctico Se generaron situaciones de aprendizaje en el cual se favorecieron los conocimientos previos y la relación con una nueva experiencia en relación a los textos estéticos.	Pedagógico Se generó interés en los textos estéticos y permitió la implementación de los aspectos relacionados con el proceso de producción textual.
	Taller 2 Atrapando las claves del grafiti.	Videos de sensibilización AVS1 al AVS3. Videos de estudiantes VAS1 al VAS10. Rejilla R2S1 a R2S4	Se activaron los conocimientos previos del estudiante sobre el grafiti y su relación con los con nuevos.	Se generaron situaciones de aprendizaje en el cual se favorecieron los conocimientos previos y la relación con una nueva experiencia en relación a los textos estéticos.	Se generó interés en los textos estéticos y permitió la implementación de los aspectos relacionados con el proceso de producción textual.
Desarrollo y asimilación	Taller 3 Planear, ejecutar y retroalimentar un texto estético	Fotografías FPI a la P6 Videos de planeación VPL1 al VPL10. TXD1 al TXD6	Se percibió una planeación de texto estético en relación a la etapa de sensibilización y la integración de conocimientos previos y nuevos.	Reconstrucción de saberes culturales y la implementación de conocimientos nuevos en la elaboración de grafitis con técnicas y diseños específicos.	Compartir conceptos y percepciones en la planeación y construcción de los grafitis a nivel individual y grupal en torno a temas de interés social y cultural.
	Taller 4 Clasificando los grafitis según su diseño y técnica.	Videos de producción de grafiti VPR1 al VPR9.	Se permitió contextualizar los conocimientos del grafiti en un contexto real de su barrio o entorno escolar.		
	Taller 5 Construyendo un gran grafiti	Construcción de grafitis finalistas. Fotografías FP7 a la FP16	Se formalizo la producción textual del grafiti teniendo en cuenta sus intereses y la planeación del texto a realizar.		
Evaluación y reflexión	Taller 6 Valorando la producción de textos estéticos en relación con la metacognición.	Fotografías de la exposición de la producción textual realizada. Videos VRF1, VRF2 y VRF3	Se posibilito el espacio de retroalimentación y valoración de los textos realizados a nivel grupal e institucional.	Inclusión de procesos meta cognitivos en el proceso de producción textual y la transferencia de conocimientos en la construcción de textos estéticos.	Reconocer como se producen los conocimientos y cuáles son las fortalezas y debilidades que se presentan en la producción de textos estéticos.
	Taller 7 Transferencia de conocimientos adquiridos de los textos estéticos a textos formales narrativos	Borradores de textos narrativos. Textos finales.	Los estudiantes tuvieron en cuenta el proceso de producción de grafitis para aplicarlo en otro tipo de textos más formales y académicos.		

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Análisis de los datos obtenidos

El proceso de análisis de los datos obtenidos, derivó de la interpretación de cada uno de los elementos del corpus obtenido y la correspondiente codificación según las categorías y unidades de análisis que presenta la información. También, se referenció las evidencias encontradas en cada una de las herramientas para fortalecer la interpretación de los datos y sus relaciones sintácticas y semánticas según las necesidades de cada categoría. El análisis se presentó desde cada una de las fases de intervención identificando su objetivo y resultados obtenidos.

Para tener claridad en la identificación de cada una de las categorías y sus relaciones durante el análisis es importante tener en cuenta las siguiente nomenclatura: **FASE**: momento de la intervención, **C1**: categoría uno de análisis (producción textual), **C2**: categoría dos de análisis (textos estéticos), **RC**: Relación entre categorías y **CE**: categoría emergente según el análisis de datos.

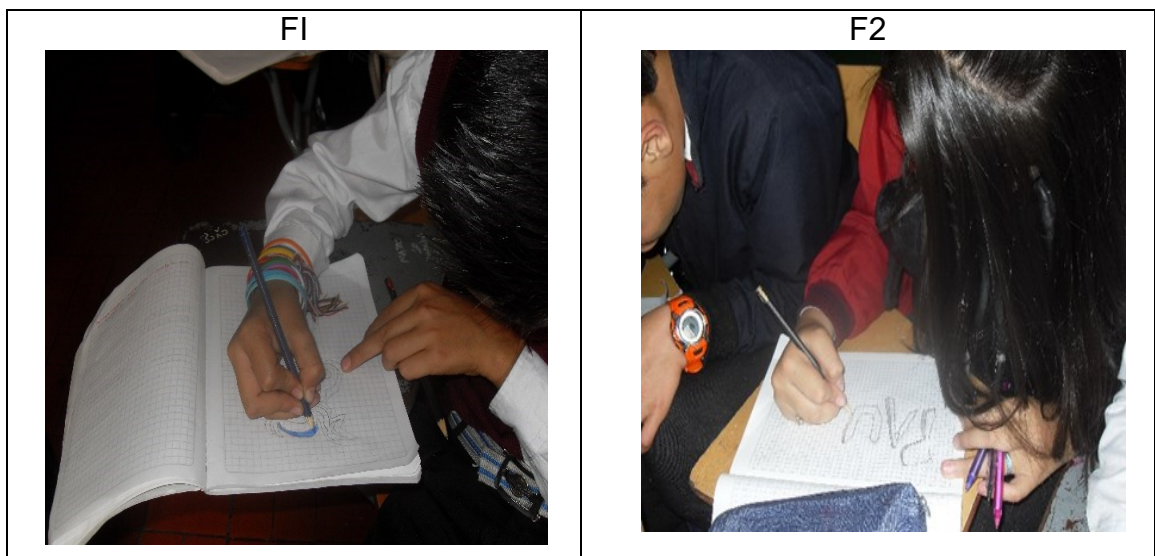
Sensibilización y exploración de conocimientos

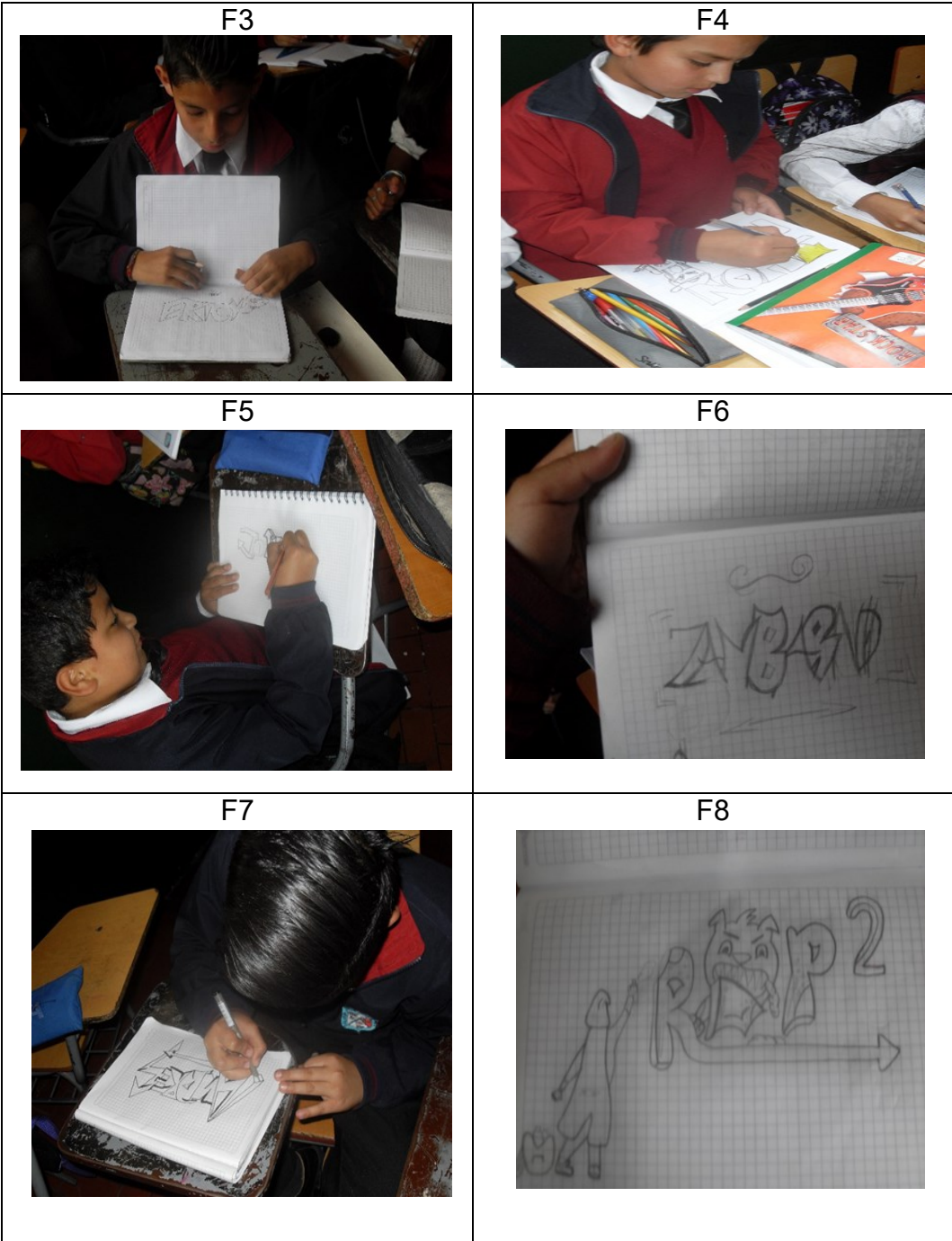
El objetivo principal del siguiente análisis consiste en identificar el comportamiento de las C1 y C2 en la activación de los conocimientos previos por parte de los estudiantes con relación a los textos estéticos específicamente el grafiti; por otra parte, de qué manera los conocimientos nuevos suministrados por el investigador o docente permiten crear relaciones semánticas en la concepción de

los estudiantes con respecto al proceso de producción textual y el manejo del concepto de grafiti.

En las fotografías de **F1** a **F8** se observó la aplicación de los conocimientos previos del estudiante en relación al texto estético, específicamente el grafiti. Los estudiantes utilizaron sus conocimientos previos sobre el grafiti para planear sus nombres en un primer boceto o borrador. Se puede detectar que la producción textual con relación a la C1 permitió evidenciar una planeación del texto en cuanto a la generación de ideas para representar su nombre con relación a las características del grafiti. En concordancia, se manifestó un RC con la C2 en relación a la morfosintaxis del lenguaje utilizado, en el caso de las letras, la distribución del texto y el espacio utilizado.

Registro 2. Fotografías de estudiantes expresando sus conocimientos previos sobre el grafiti.





Fu

Fuente: fotografías de estudiantes de grado 602. Febrero 20/ 2015.

Referenciando la **F8** el estudiante planeo en su borrador una estructura lineal donde aparece una serie de elementos o marcas sintagmáticas que representan referencias claves del grafiti como: el spray, la música representada en su estilo de letra y la combinación clara de imagen con letras. Sugiriendo la transformación de uno de los signos por una imagen que puede simbolizar lo urbano como es el animal doméstico o perro. Por otra parte en relación a la utilización del espacio se manifestó un interés por mantener una linealidad en relación al texto donde aparece el sujeto y lo que predica en relación al tema propuesto.

En las fotografías **F9** a **F14** se pudo visualizar los productos de los estudiantes con relación a la aplicación de sus conocimientos previos, se revela que la C2 en relación a la unidad de análisis como es la topo-sintaxis evidencia que los estudiantes identificaron el grafiti con una ubicación geográfica como es el muro de las calles. En el nivel denotativo de los textos estéticos se planteó un acercamiento al uso de colores, tipos de letra y elementos característicos inmersos en un contexto urbano. También en la C1 la textualización del grafiti planteo un acercamiento a una coherencia en la ubicación de cada una de sus partes, con el fin de expresar el propósito de expresar un nombre por parte del autor. Además se resaltó la utilización de colores para resaltar las características del grafiti y otorgarle un sentimiento artístico al texto realizado.

Registro 3. Producción parcial de grafitis de estudiantes de grado sexto, presentando sus conocimientos previos sobre esta tipología textual.



Fuente: Fotografías de estudiantes de grado 602. Febrero 24/2015.

Los videos **AVS1** al **AVS3** (ver cd de anexos), se convirtieron en un material audiovisual que permitió contextualizar a los estudiantes en el mundo del grafiti, teniendo como referencia las calles de Bogotá y todo el impacto urbano que conlleva la elaboración de este tipo de textos estéticos. Además, en lo que concierne a la C2 los estudiantes, apreciaron en el nivel denotativo los significados reales que tiene el grafiti no solo para los artistas sino para los ciudadanos y los que se oponen a esta expresión urbana. En el aspecto de los mecanismos retóricos y en el nivel asociado se apreciaron los sistemas de creencias y estereotipos asociados al mundo del grafiti, los cuales fueron recurrentes en cada uno de los videos permitiendo así expresar los propósitos, opiniones y la intensidad de los grafiteros en cada uno de sus trabajos.

El análisis de los datos obtenidos en los videos **VAS1** al **VAS10** (ver cd de anexos) permitió apreciar un acercamiento a diferentes tipos de grafitis, los cuales fueron el resultado de una consulta preliminar en casa, cada uno de los estudiantes identificó las características generales de los textos y lograron registrarlas en una rejilla con la cual posteriormente se sustentaron sus apreciaciones sobre lo observado. En relación a la C1 se pudo evidenciar los componentes estructurales del texto elegido y una mirada a la intención o propósito de la elaboración de los grafitis seleccionados. Además, cada uno de ellos expresó en forma oral y escrita sus conocimientos adquiridos y comprobó de cierta forma sus conocimientos previos sobre este texto estético.

Registro 4. Infogramas de videos pertenecientes a la fase de sensibilización.



Fuente: Infogramas VAS5-VAS10 de estudiantes del grado 602. Febrero 27/2015.

En las rejillas **RS1** a **RS6** diligenciadas por los estudiantes, se estableció en forma escrita y de manera espontánea la información adquirida en esta fase de sensibilización, donde se aprecia que en la C2 referente al concepto de grafiti, los estudiantes expresaban de forma recurrente que es un texto estético compuesto por una imagen (dibujos) y la combinación de palabras, letras o textos que acompañan el grafiti. También en el aspecto morfosintáctico enuncian los colores, las formas y los elementos utilizados para su elaboración. Por otra parte, afirmaron que este tipo de textos se realizan para expresar sentimientos, un talento artístico y una forma de desahogo por parte del autor. En consecuencia, se infirieron los conocimientos adquiridos y la relación con los conocimientos previos sobre esta tipología textual.

Registro 5. Conocimientos nuevos sobre el grafiti de los estudiantes de grado sexto mediante una rejilla de información

R1S1	R1S2																
<p>Taller #1 EL GRAFITI, UNA EXPRESIÓN URBANA EN LA ESCUELA Sesión 1: Descubriendo el grafiti. REJILLA DE CONOCIMIENTO S ADQUIRIDOS</p> <p>Nombre: <u>Bianca Natalia Triana Lozano</u> curso: <u>602</u> Fecha: <u>25/02/2015</u></p> <p>Contestar los siguientes puntos teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en la sesión:</p> <table border="1"> <tr> <td>¿Qué es un grafiti?</td> <td>Un grafiti es un forma de expresar los sentimientos como dibujos, textos.</td> </tr> <tr> <td>¿Qué elementos debe tener un grafiti?</td> <td>los elementos es un dibujo, un texto.</td> </tr> <tr> <td>¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?</td> <td>Deportivo de Amor dibujos letras</td> </tr> <tr> <td>¿Por qué la gente realiza grafitis?</td> <td>Para expresarse y sacar lo que tiene en el corazón</td> </tr> </table>	¿Qué es un grafiti?	Un grafiti es un forma de expresar los sentimientos como dibujos, textos.	¿Qué elementos debe tener un grafiti?	los elementos es un dibujo, un texto.	¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?	Deportivo de Amor dibujos letras	¿Por qué la gente realiza grafitis?	Para expresarse y sacar lo que tiene en el corazón	<p>Taller #1 EL GRAFITI, UNA EXPRESIÓN URBANA EN LA ESCUELA Sesión 1: Descubriendo el grafiti. REJILLA DE CONOCIMIENTO S ADQUIRIDOS</p> <p>Nombre: <u>ANNA PASCIA GONZALEZ</u> curso: <u>602</u> Fecha: <u>25 febrero</u></p> <p>Contestar los siguientes puntos teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en la sesión:</p> <table border="1"> <tr> <td>¿Qué es un grafiti?</td> <td>ES una Imagen o letras que se pueden hacer en un muro o pared</td> </tr> <tr> <td>¿Qué elementos debe tener un grafiti?</td> <td>Pintura o tinta de marcador</td> </tr> <tr> <td>¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?</td> <td>Dibujos letras PERSONAJES u otros.</td> </tr> <tr> <td>¿Por qué la gente realiza grafitis?</td> <td>Por que tratan de expresar sentimientos o cosas.</td> </tr> </table>	¿Qué es un grafiti?	ES una Imagen o letras que se pueden hacer en un muro o pared	¿Qué elementos debe tener un grafiti?	Pintura o tinta de marcador	¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?	Dibujos letras PERSONAJES u otros.	¿Por qué la gente realiza grafitis?	Por que tratan de expresar sentimientos o cosas.
¿Qué es un grafiti?	Un grafiti es un forma de expresar los sentimientos como dibujos, textos.																
¿Qué elementos debe tener un grafiti?	los elementos es un dibujo, un texto.																
¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?	Deportivo de Amor dibujos letras																
¿Por qué la gente realiza grafitis?	Para expresarse y sacar lo que tiene en el corazón																
¿Qué es un grafiti?	ES una Imagen o letras que se pueden hacer en un muro o pared																
¿Qué elementos debe tener un grafiti?	Pintura o tinta de marcador																
¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?	Dibujos letras PERSONAJES u otros.																
¿Por qué la gente realiza grafitis?	Por que tratan de expresar sentimientos o cosas.																
<p>Taller #1 EL GRAFITI, UNA EXPRESIÓN URBANA EN LA ESCUELA Sesión 1: Descubriendo el grafiti. REJILLA DE CONOCIMIENTO S ADQUIRIDOS</p> <p>Nombre: <u>Paola Alejandra Buitrago</u> curso: <u>602</u> Fecha: <u>25/02/2015</u></p> <p>Contestar los siguientes puntos teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en la sesión:</p> <table border="1"> <tr> <td>¿Qué es un grafiti?</td> <td>Un grafiti es un mensaje dejado en una pared para tomar conciencia</td> </tr> <tr> <td>¿Qué elementos debe tener un grafiti?</td> <td>pintura es spray, pinceles pintura en lata dibujos o sentimientos y expresos</td> </tr> <tr> <td>¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?</td> <td>encontramos oraciones frases o grafitos de dibujos o solo letras</td> </tr> <tr> <td>¿Por qué la gente realiza grafitis?</td> <td>para expresarse o para dejar mensajes a las personas</td> </tr> </table>	¿Qué es un grafiti?	Un grafiti es un mensaje dejado en una pared para tomar conciencia	¿Qué elementos debe tener un grafiti?	pintura es spray, pinceles pintura en lata dibujos o sentimientos y expresos	¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?	encontramos oraciones frases o grafitos de dibujos o solo letras	¿Por qué la gente realiza grafitis?	para expresarse o para dejar mensajes a las personas	<p>Taller #1 EL GRAFITI, UNA EXPRESIÓN URBANA EN LA ESCUELA Sesión 1: Descubriendo el grafiti. REJILLA DE CONOCIMIENTO S ADQUIRIDOS</p> <p>Nombre: <u>Miguel Angel Suarez Niño</u> curso: <u>602</u> Fecha: <u>25-02-15</u></p> <p>Contestar los siguientes puntos teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en la sesión:</p> <table border="1"> <tr> <td>¿Qué es un grafiti?</td> <td>Es un mensaje que te dejan a uno en diferentes palabras y motivos</td> </tr> <tr> <td>¿Qué elementos debe tener un grafiti?</td> <td>Espraiñ imagen muro cuaderno o suelo en que dibujar y creación</td> </tr> <tr> <td>¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?</td> <td>deportivos de pasión e de amor o historia</td> </tr> <tr> <td>¿Por qué la gente realiza grafitis?</td> <td>Unos para mostrar lo que sienten y otros para mostrar su talento</td> </tr> </table>	¿Qué es un grafiti?	Es un mensaje que te dejan a uno en diferentes palabras y motivos	¿Qué elementos debe tener un grafiti?	Espraiñ imagen muro cuaderno o suelo en que dibujar y creación	¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?	deportivos de pasión e de amor o historia	¿Por qué la gente realiza grafitis?	Unos para mostrar lo que sienten y otros para mostrar su talento
¿Qué es un grafiti?	Un grafiti es un mensaje dejado en una pared para tomar conciencia																
¿Qué elementos debe tener un grafiti?	pintura es spray, pinceles pintura en lata dibujos o sentimientos y expresos																
¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?	encontramos oraciones frases o grafitos de dibujos o solo letras																
¿Por qué la gente realiza grafitis?	para expresarse o para dejar mensajes a las personas																
¿Qué es un grafiti?	Es un mensaje que te dejan a uno en diferentes palabras y motivos																
¿Qué elementos debe tener un grafiti?	Espraiñ imagen muro cuaderno o suelo en que dibujar y creación																
¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?	deportivos de pasión e de amor o historia																
¿Por qué la gente realiza grafitis?	Unos para mostrar lo que sienten y otros para mostrar su talento																
<p>Taller #1 EL GRAFITI, UNA EXPRESIÓN URBANA EN LA ESCUELA Sesión 1: Descubriendo el grafiti. REJILLA DE CONOCIMIENTO S ADQUIRIDOS</p> <p>Nombre: <u>Juan David Rodriguez Moron</u> curso: <u>602</u> Fecha: <u>25 f</u></p> <p>Contestar los siguientes puntos teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en la sesión:</p> <table border="1"> <tr> <td>¿Qué es un grafiti?</td> <td>es una forma de reconocer los sentimientos y realizar un dibujo y su arte</td> </tr> <tr> <td>¿Qué elementos debe tener un grafiti?</td> <td>dibujos, letras, color, un lugar donde crearlo</td> </tr> <tr> <td>¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?</td> <td>de amor, palabras en ingles de la naturaleza</td> </tr> <tr> <td>¿Por qué la gente realiza grafitis?</td> <td>por que quieren demostrar que tiene talento</td> </tr> </table>	¿Qué es un grafiti?	es una forma de reconocer los sentimientos y realizar un dibujo y su arte	¿Qué elementos debe tener un grafiti?	dibujos, letras, color, un lugar donde crearlo	¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?	de amor, palabras en ingles de la naturaleza	¿Por qué la gente realiza grafitis?	por que quieren demostrar que tiene talento	<p>Taller #1 EL GRAFITI, UNA EXPRESIÓN URBANA EN LA ESCUELA Sesión 1: Descubriendo el grafiti. REJILLA DE CONOCIMIENTO S ADQUIRIDOS</p> <p>Nombre: <u>Carik Danilo Abu Ramirez</u> curso: Fecha:</p> <p>Contestar los siguientes puntos teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en la sesión:</p> <table border="1"> <tr> <td>¿Qué es un grafiti?</td> <td>Es un arte que se hace en paredes de la calle</td> </tr> <tr> <td>¿Qué elementos debe tener un grafiti?</td> <td>lata, dibujos, letras, spray.</td> </tr> <tr> <td>¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?</td> <td>Amor e Sentimiento.</td> </tr> <tr> <td>¿Por qué la gente realiza grafitis?</td> <td>Para demostrar su talento y por que le gusta</td> </tr> </table>	¿Qué es un grafiti?	Es un arte que se hace en paredes de la calle	¿Qué elementos debe tener un grafiti?	lata, dibujos, letras, spray.	¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?	Amor e Sentimiento.	¿Por qué la gente realiza grafitis?	Para demostrar su talento y por que le gusta
¿Qué es un grafiti?	es una forma de reconocer los sentimientos y realizar un dibujo y su arte																
¿Qué elementos debe tener un grafiti?	dibujos, letras, color, un lugar donde crearlo																
¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?	de amor, palabras en ingles de la naturaleza																
¿Por qué la gente realiza grafitis?	por que quieren demostrar que tiene talento																
¿Qué es un grafiti?	Es un arte que se hace en paredes de la calle																
¿Qué elementos debe tener un grafiti?	lata, dibujos, letras, spray.																
¿Qué clase de grafitis podemos encontrar?	Amor e Sentimiento.																
¿Por qué la gente realiza grafitis?	Para demostrar su talento y por que le gusta																

Fuente: Escritos de estudiantes del grado 602. Marzo 11/2015.

Finalmente en las rejillas **R2S1** a la **R2S4** los estudiantes valoraron y describieron varios grafitis teniendo en cuenta la C2 en relación a la composición morfológica de la imagen rescatando aspectos importantes como: el color, la forma y la ubicación geográfica del mismo. También en el aspectos sintagmático en relación al tema (sujeto o tópico) y rema (lo que se predica) los estudiantes apreciaron el significado y la posible intención que transmitía el grafiti.

Registro 6. Interpretación de los componentes morfológicos de los grafitis

R2S1	R2S2																
<p>Taller #1 EL GRAFITI, UNA EXPRESIÓN URBANA EN LA ESCUELA Sesión 2: Atrapando las claves del grafiti. Rejilla de interpretación</p> <p>Nombre: <u>Michael Meado Espinosa</u> curso: 602 Fecha: 26/02/15</p> <p>Contestar los siguientes puntos teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en la sesión:</p> <p>Grafiti # <u>18</u></p> <p>Título: <u>como zapato</u></p> <table border="1"> <tr> <td>Forma</td> <td>como</td> </tr> <tr> <td>Colores</td> <td>morado, amarillo, rojo, negro etc</td> </tr> <tr> <td>Ubicación</td> <td>en un parque</td> </tr> <tr> <td>Mensaje</td> <td>más dispuesto</td> </tr> </table>	Forma	como	Colores	morado, amarillo, rojo, negro etc	Ubicación	en un parque	Mensaje	más dispuesto	<p>Taller #1 EL GRAFITI, UNA EXPRESIÓN URBANA EN LA ESCUELA Sesión 2: Atrapando las claves del grafiti. Rejilla de interpretación</p> <p>Nombre: <u>Juan José</u> curso: 602 Fecha: _____</p> <p>Contestar los siguientes puntos teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en la sesión:</p> <p>Grafiti # <u>169</u></p> <p>Título: <u>pato color</u></p> <table border="1"> <tr> <td>Forma</td> <td>un pato</td> </tr> <tr> <td>Colores</td> <td>azul, rojo, morado, negro, gris, verde, naranja</td> </tr> <tr> <td>Ubicación</td> <td>en un parque</td> </tr> <tr> <td>Mensaje</td> <td>que a el pato le gusta pintar</td> </tr> </table>	Forma	un pato	Colores	azul, rojo, morado, negro, gris, verde, naranja	Ubicación	en un parque	Mensaje	que a el pato le gusta pintar
Forma	como																
Colores	morado, amarillo, rojo, negro etc																
Ubicación	en un parque																
Mensaje	más dispuesto																
Forma	un pato																
Colores	azul, rojo, morado, negro, gris, verde, naranja																
Ubicación	en un parque																
Mensaje	que a el pato le gusta pintar																
R2S3	R2S4																
<p>Taller #1 EL GRAFITI, UNA EXPRESIÓN URBANA EN LA ESCUELA Sesión 2: Atrapando las claves del grafiti. Rejilla de interpretación</p> <p>Nombre: <u>Javiera Dayanna Congo Pareo</u> curso: 602 Fecha: 26/02/15</p> <p>Contestar los siguientes puntos teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en la sesión:</p> <p>Grafiti # <u>14</u></p> <p>Título: <u>Grafitera</u></p> <table border="1"> <tr> <td>Forma</td> <td>Grafitera</td> </tr> <tr> <td>Colores</td> <td>Piel Rojo Azul morado etc.</td> </tr> <tr> <td>Ubicación</td> <td>Un parque</td> </tr> <tr> <td>Mensaje</td> <td>Seguir pintando</td> </tr> </table>	Forma	Grafitera	Colores	Piel Rojo Azul morado etc.	Ubicación	Un parque	Mensaje	Seguir pintando	<p>Taller #1 EL GRAFITI, UNA EXPRESIÓN URBANA EN LA ESCUELA Sesión 2: Atrapando las claves del grafiti. Rejilla de interpretación</p> <p>Nombre: <u>ANA ROSA GRANADOS PEREZ</u> curso: 602 Fecha: 26/02/15</p> <p>Contestar los siguientes puntos teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en la sesión:</p> <p>Grafiti # <u>4</u></p> <p>Título: <u>El patito feo</u></p> <table border="1"> <tr> <td>Forma</td> <td>Un patito feo haciendo un grafiti en una pared</td> </tr> <tr> <td>Colores</td> <td>Bianco, azul, rojo, verde, negro.</td> </tr> <tr> <td>Ubicación</td> <td>en una pared.</td> </tr> <tr> <td>Mensaje</td> <td>que es un artista que expresa un arte en un dibujo.</td> </tr> </table>	Forma	Un patito feo haciendo un grafiti en una pared	Colores	Bianco, azul, rojo, verde, negro.	Ubicación	en una pared.	Mensaje	que es un artista que expresa un arte en un dibujo.
Forma	Grafitera																
Colores	Piel Rojo Azul morado etc.																
Ubicación	Un parque																
Mensaje	Seguir pintando																
Forma	Un patito feo haciendo un grafiti en una pared																
Colores	Bianco, azul, rojo, verde, negro.																
Ubicación	en una pared.																
Mensaje	que es un artista que expresa un arte en un dibujo.																

Fuente: Rejilla de interpretación sobre la morfología del grafiti de cuatro estudiantes del grado 602. Marzo 18/2015.

Parcialmente se puede concluir, que en esta fase de sensibilización los estudiantes asimilaron con claridad los conceptos básicos y las diferentes características sobre el grafiti, utilizaron sus conocimientos previos y posteriormente los nuevos para aproximarse a la producción de esta clase de textos estéticos asumiendo un rol protagónico en los aspectos de planeación y textualización. Sin embargo, es necesario fortalecer la relación con otras tipologías más formales dentro del aula de clase para transferir los conocimientos adquiridos en esta fase de la intervención.

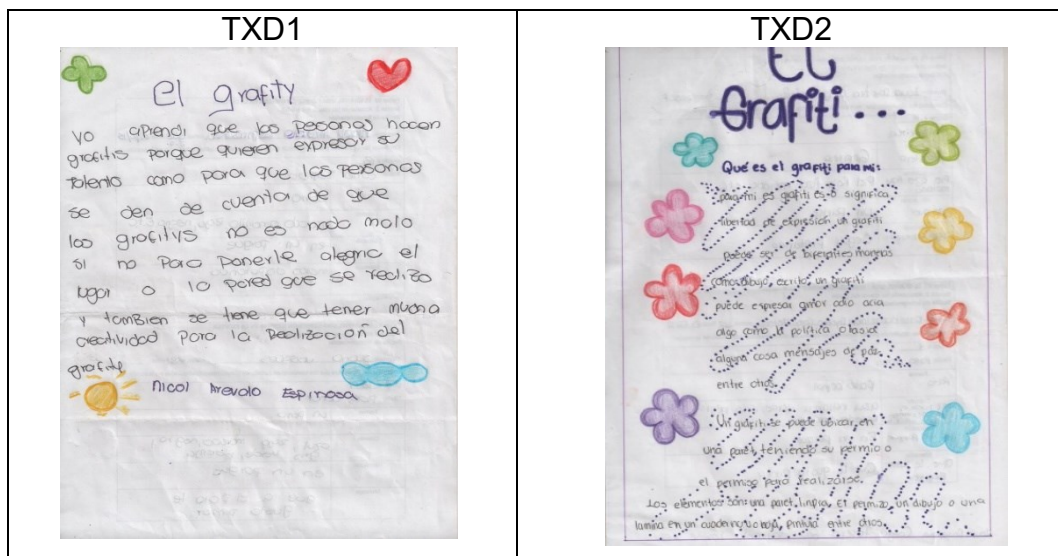
Desarrollo y asimilación

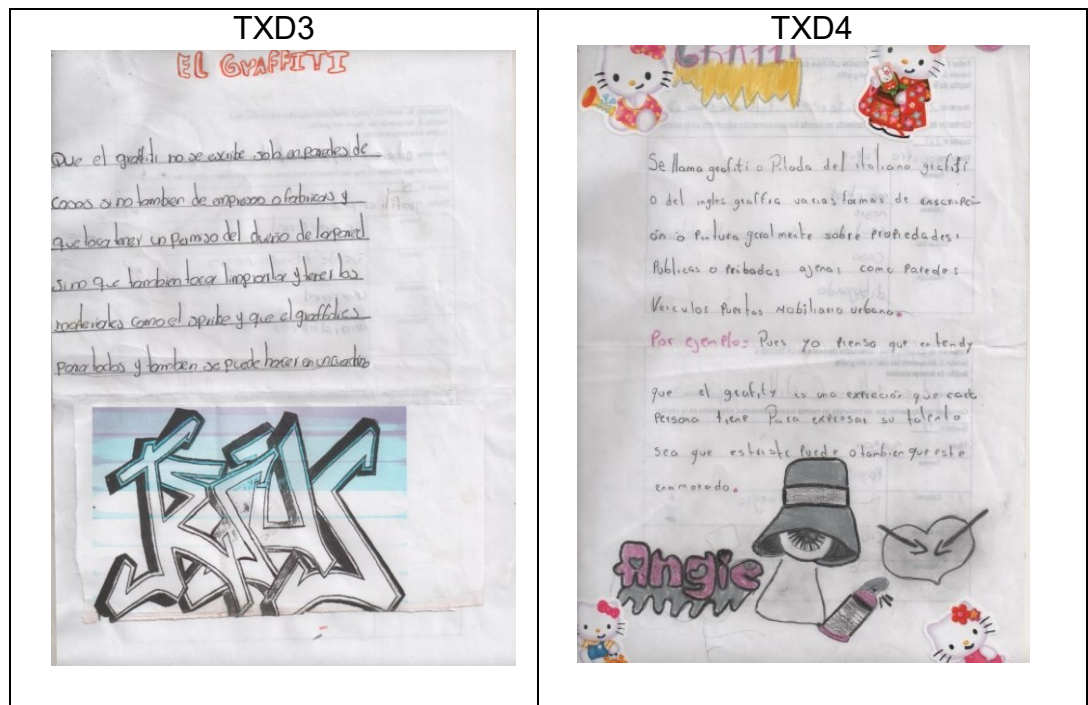
Luego de finalizar con la fase de sensibilización se procedió con la de desarrollo y asimilación en la cual el objetivo de análisis consistió en identificar el comportamiento de las C1 y C2 en la textualización de los textos estéticos específicamente el grafiti, revisando el proceso de construcción, la utilización de los conocimientos previos o nuevos y finalmente las posibles estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes en su elaboración.

En un primer momento o taller, se solicitó a los estudiantes un pequeño escrito en el cual evidenciaron de forma reflexiva los conocimientos adquiridos y las opiniones personales sobre el texto estético trabajado (el grafiti). Los escritos **TXD1** al **TXD4** mostraron un acercamiento a la C1 con respecto a la escritura de un texto

informativo, relacionando la lengua escrita con la imagen para expresar los conceptos y los propósitos que tiene un grafiti. Fue interesante la utilización de conceptos presentados en la clase y la posibilidad de expresar sus opiniones sobre el significado social, afectivo o religioso de los grafitis. De igual manera, se estableció una RC dentro del mismo texto utilizando como soporte visual algunas de sus características y el nivel asociado en relación a creencias o estereotipos urbanos. Por otro lado, cabe resaltar la utilización del texto informativo para expresar sus conocimientos adquiridos, en la parte sintagmática se evidencia la construcción de párrafos y la coherencia secuencial de las ideas por parte de los estudiantes. En aspectos de ortografía se mantienen inconsistencias y errores. Sin embargo se evidenció una postura de construir un texto en referencia al propósito trazado con base en la experiencia vivida hasta el momento sobre el grafiti.

Registro 7. Escritos sobre conocimientos del grafiti en la fase de desarrollo.





Fuente: Escritos de estudiantes del grado 602 sobre conocimientos adquiridos sobre el grafiti. Marzo 25/2015.

En un segundo momento, se realizó un recorrido por las calles del barrio para contextualizar los conocimientos adquiridos sobre el grafiti con la realidad; en las fotografías **FPI** a la **FP4** se evidenció el interés por el diseño de los textos, la utilización de las imágenes, las palabras y los diferentes temas propuestos para su elaboración. En la C1 se pudo identificar por parte de los estudiantes el proceso de elaboración partiendo de una planeación, ejecución y una valoración por parte de los espectadores del grafiti. La toma de registros y apuntes permitieron consolidar en los estudiantes los aspectos referidos a las interrogantes de ¿a quién?, ¿para qué? y ¿por qué? de su elaboración en las paredes.

Registro 8. Contextualización del grafiti en el entorno urbano del colegio y el barrio.



Fuente: Fotografías de los estudiantes de 602. Abril 15/2015.

Los estudiantes continuaron con una producción de grafitis en la cual a partir de un interés personal y la necesidad de expresar varios temas de su entorno social, realizaron según la C1 la planeación de varios textos estéticos a nivel grupal, como se evidencia en los registros **VPL1** al **VPL10** (ver cd de anexos). En ellos encontramos los propósitos y la generación de ideas en relación a la C1. Por otra parte los diseños reflejaban la relación de expresiones o palabras con imágenes

cargadas de simbolismo urbano y expresión de sentimientos como el amor. También evidenciaron la transferencia de conceptos y percepciones de cada uno de los integrantes del grupo para lograr el objetivo en la elaboración del grafiti. Luego en los videos **VPR1** al **VPR9** (ver cd de anexos) se observó según la C1 una revisión y edición de los grafitis planeados para luego producirlos en un formato más grande guardando una coherencia en su temática y significado. En este momento se percibió una RC en la composición, la morfosintaxis y la cohesión del texto en relación a un nivel denotativo de los grafitis.

Registro 9. Infogramas representativos de la fase de producción y desarrollo.



Fuente: Infogramas VPL9 y VPR4 de los estudiantes de 602 en el diseño y producción de grafitis. Abril 20/2015.

La textualización continuó con la elaboración de grafitis de forma personal con un diseño y estilo libre, en las fotografías **FP7** a la **FP16** se evidenció una serie de

FP11



FP12



FP13



FP14



FP15



FP16



Fuente: Fotografías de los grafitis realizados por los estudiantes de 602. Abril 22/2015.

En esta fase se puede concluir que la construcción de los grafitis consolidó la relación de los conocimientos previo y los nuevos en torno al proceso de producción textual, siguiendo una planeación, una textualización y una revisión parcial en relación a los propósitos trazados para su elaboración. En la parte de análisis se conjugaron las dos categorías C1 y C2 en concordancia con las unidades de análisis como: generación de ideas, definición de objetivos y propósitos, coherencia, morfología de la imagen, topo-sintaxis, mecanismos sintagmáticos, mecanismos retóricos y sistemas de creencias.

3. Evaluación y reflexión

Posteriormente al trabajo de desarrollo y asimilación se procedió a realizar los talleres propuestos con el objetivo de valorar y retroalimentar de forma reflexiva el proceso de producción textual, específicamente en la elaboración de grafitis. Asimismo, evidenciar las dificultades y fortalezas por parte de los estudiantes en relación a la transferencia de conocimientos, la textualización de los trabajos y la percepción de los compañeros con base en sus textos estéticos.

La exposición de trabajos se realizó en el aula de clase y los estudiantes sustentaron en forma oral el proceso de elaboración y construcción del grafiti. La unidad de análisis de la C1 correspondiente a la revisión y edición permitió que los estudiantes expresaran sus puntos de vista sobre las características de cada

grafiti en cuanto a su diseño, coherencia, manejo de las palabras y las imágenes. Por otra parte ellos detectaron las dificultades de morfosintaxis y topo-sintaxis en relación a la C2. Los videos **VRF1** y **VRF2** (ver cd de anexos) los estudiantes expresan sus opiniones acerca de la elaboración y los aspectos necesario para la producción consiente de este tipo de textos. Se manifiesta también una RC en la composición artística de los mismos y el manejo de los momentos de planeación y textualización.

Registro 11. Infogramas de la fase de evaluación y reflexión.



Fuente: Infogramas VRF1 Y VPL10 de los estudiantes de 602 en la fase de evaluación y reflexión. Mayo 13 /2015.

Después se realizó con los estudiantes un recorrido audiovisual del todo el trabajo realizado sobre el grafiti durante los seis talleres y se recogieron las impresiones y

opiniones sobre como fue el proceso. Paralelamente se planteó una reflexión sobre sus emociones y conocimientos adquiridos luego de terminar la experiencia. Además, se evidenciaron los momentos claves de la C1 en lo concerniente al proceso metacognitivo con relación a los tres momentos claves: Planeación, textualización y revisión.

Durante esta fase **TXF1 al TXF3** (ver cd de anexos) se terminó realizando un taller de una semana en la cual los estudiantes retomaron los conocimientos adquiridos concernientes al grafiti y el proceso de su elaboración con el objetivo de transferir la experiencia práctica a un texto más formal como es la producción narrativa. En el trabajo se implementaron las etapas de planeación, textualización y revisión para la elaboración de un escrito con características narrativas y bajo una temática de libre elección. También, inmerso en el taller se tuvieron en cuenta la reflexión y la crítica de elaboración del texto como tal. Se priorizo en la producción textual el diseño del cuento en lo referente a los conocimientos previos sobre las características de una narración, la lectura de varios ejemplos, las partes formales de estructuración, presentación y clases. Luego se procedió al diseño del cuento y la textualización del mismo con el fin de elaborar y presentar varios borradores con el objetivo de proceder a una revisión y corrección. Por último se realizó el texto final con el propósito de ser socializado en una lectura en voz alta y recibir así una retroalimentación por parte de los compañeros. A continuación uno de los textos realizados:

rigurosidad atendiendo a los objetivos planteados para la intervención y sobre todo dentro de las fases estructurada con anterioridad. Teniendo en cuenta lo anterior es positivo ver el interés y motivación demostrado por los estudiantes de grado sexto en la elaboración de los textos estéticos, específicamente el grafiti. Sin embargo, en algunos momentos se evidenció dificultades de carácter logístico debido a los tiempos establecidos, los recursos materiales y los complicados espacios físicos para la elaboración de los textos por parte de los alumnos. Cabe anotar que el desarrollo de los textos no fue nada fácil para los estudiantes y pasar de un texto espontáneo que se escribe en un muro o cualquier espacio urbano se evidencio que es un trabajo arduo de diseño y preparación donde cada uno de los recursos y la utilización de los materiales se convirtió en un aprendizaje continuo para cada uno de ellos.

Es importante rescatar dentro del corpus y para su futuro análisis el surgimiento de una categoría emergente, la cual se presentó de forma recurrente en todos los momentos de la intervención. Esta categoría hace referencia al “imaginario urbano” la cual se evidenció en las propuestas temáticas de los estudiantes donde las calles, los escudos, el spray de pintura, los símbolos urbanos, la música, el muro y la moda fueron el reflejo de las temáticas seleccionas por ellos para elaborar sus grafitis. En consecuencia, se pudo asimilar esta categoría con los estudios realizados por el semiólogo Silva A. (2006-2013) en sus obras tituladas “Imaginario Urbanos” y “Atmósferas ciudadanas: grafiti, arte público, nichos estéticos” quién realiza una

investigación sobre el impacto de los textos estéticos en el imaginario de los habitantes de ciudades como Bogotá y otras ciudades del mundo. También especifica que no solamente la arquitectura o actividades urbanas permiten transformar el concepto de urbanismo sino las experiencias de los individuos en relación a sus vivencias interpersonales y la masificación de la información de las experiencias urbanas. La anterior categoría emergente podría convertirse en una futura investigación dentro del contexto escolar y pedagógico.

Finalmente, utilizando los resultados de la sistematización se puede dar una respuesta parcial a la pregunta de investigación en el sentido de la posibilidad de cualificar la producción textual de los estudiantes de grado sexto por medio de la utilización de textos estéticos específicamente el grafiti. Asimismo, es de vital importancia que exista el tiempo suficiente para implementar en el proceso escritor cada una de etapas (planeación, textualización y revisión) sin olvidar que los estudiantes pueden lograr acceder a las estrategias metacognitivas en relación a la autorregulación cognitiva de los conocimientos adquiridos, su transferencia a una actividad determinada y la oportunidad de retroalimentar su mismo proceso, para determinar las fortalezas y debilidades en pro de su formación y desarrollo de habilidades como en este caso lo es la escritura.

CONCLUSIONES

El proceso de investigación y los resultados alcanzados durante su ejecución, dieron cuenta de la pertinencia de la utilización de talleres sobre grafiti con el fin de cualificar los procesos de producción textual en un grupo de estudiantes de grado sexto. De igual manera, la planeación, la textualización y la revisión implementadas en cada una de las fases de intervención, proporcionó un acercamiento a la utilización de estrategias metacognitivas que lograron en los participantes reflexionar y retroalimentar sus procesos cognitivos en la elaboración de cada uno de los textos. También se logró con este proceso, resignificar el grafiti dentro del contexto escolar y cambiar su uso clandestino o prohibido, por una alternativa de expresión por parte de los estudiantes en sus procesos académicos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.

El grafiti se convirtió en un recurso metodológico y pedagógico, que usado como pretexto en sus dos acepciones, la primera en relación con su utilización antes de una producción textual formal y la segunda, como una excusa o disculpa para motivar a los estudiantes en su proceso de producción, logró despertar de manera exponencial la necesidad de expresar opiniones, sentimientos, emociones y pensamientos que guardaron los alumnos en relación a su vida y su entorno escolar

y familiar. En últimas, el grafiti fue una forma de desahogo en relación con las cosas que suceden en su vida diaria.

La implementación del grafiti como un texto estético lleno de significados urbanos, sociales y culturales permitió acercar a los estudiantes a la comprensión de su proceso de escritura, ya que en cada una de las etapas de elaboración transfirieron sus conocimientos previos y adquirieron nuevos con el objetivo de expresar sus ideas, intereses y sentimientos. En consecuencia, la revisión y evaluación de sus trabajos evidenció una postura en el sentido de asumir la escritura como un proceso de mejoramiento continuo y no como un producto de exigencia académica.

Las evidencias y los resultados de la sistematización dejaron ver en cada uno de los talleres, la importancia de las operaciones metacognitivas necesarias para el proceso de escritura de textos estéticos como el grafiti, puesto que existía una planeación o diseño del texto en el cual se generaban operaciones cognitivas en relación a las siguientes preguntas: ¿Qué? ¿Cómo? ¿A quién? y ¿Por qué? Luego, en el momento de textualización se profundizaba en la utilización de conocimientos previos y nuevos en la elaboración de los grafitis que cumplieron con los objetivos propuestos, sin olvidar que el trabajo en grupo promovió la transferencia de conceptos y el refinamiento constante del texto elaborado. Finalmente en la parte de cierre del trabajo de producción textual, se activaban los procesos cognitivos de

autorreflexión del trabajo para identificar las debilidades y fortalezas, logrando así ser conscientes de que no era un texto terminado y posiblemente se podía mejorar o cualificar.

Los fundamentos teóricos acogidos por la investigación fueron apropiados para el desarrollo de los talleres, en el sentido de tener claridad en relación a los procesos de escritura, la metacognición, las características fundamentales o funcionales del grafiti, las dimensiones pedagógicas sustentadas en la perspectiva sociocultural y la didáctica en lo concerniente a la utilización de talleres para la correspondiente intervención. Todo lo anterior, soportado en los autores o referentes teóricos tomados para la claridad conceptual de cada una de las categorías o temáticas tratadas durante la investigación.

El trabajo con el grafiti aproximó de manera gradual a los estudiantes de grado sexto a la composición escrita formal, en el sentido de expresar sus conocimientos y experiencias en torno al trabajo ejecutado en los diferentes talleres. En cada una de las fases la evaluación o retroalimentación del trabajo realizado posibilitó la construcción de escritos donde se conjugaban el lenguaje verbal y no verbal en relación a lo aprendido en torno al grafiti.

De otro lado, el taller resultó ser la estrategia didáctica apropiada, ya que permitió a los alumnos participar activamente en la planeación, ejecución y evaluación en

un ambiente colaborativo, autónomo y auténtico durante el proceso de producción textual. Igualmente, la relación con el docente fue más abierta dando lugar a un equilibrio de poderes en beneficio de los objetivos pedagógicos e investigativos, movilizandó así la concepción de la enseñanza y aprendizaje de la escritura a un nivel más dinámico y fuera de las cuatro paredes del aula de clases.

Los estudiantes de grado sexto que participaron durante todo el proceso de intervención, asumieron un rol muy activo en cada una de las fases y las actividades implementadas. Sus actitudes de interés y compromiso por el tema propuesto, fueron constantes y en cada uno de los momentos generaron espacios de conversación y retroalimentación de los conocimientos adquiridos sobre el grafiti. Además, muchos de ellos tuvieron la oportunidad de trabajar en equipo y asumir con responsabilidad cada una de las tareas sugeridas por ellos mismos.

Durante la fase de sensibilización, los estudiantes expresaron con entusiasmo los conocimientos previos que tenían con respecto al mundo del grafiti y los aspectos culturales o urbanos que giran en torno al mismo. También se evidenció la tolerancia al fracaso en relación a las dificultades que se presentaron en algunos momentos de las fases de la intervención y lograron cumplir con sus objetivos propuestos en cada una de las actividades.

El análisis de los resultados detectó la posibilidad de una categoría emergente relacionada con el imaginario urbano por parte de los estudiantes, en el sentido de identificar las costumbres, símbolos, modas, nuevos lenguajes y códigos que promueven un nuevo objeto de investigación en torno a la vida escolar, que sirven de puente entre la escuela como escenario de formación y nuevas alternativas de aprendizajes significativos. En cuanto al proceso de producción textual es innegable la participación de las habilidades de lectura y oralidad que fortalecen la sustentación de cada uno de los trabajos presentados, motivando así a los estudiantes para practicar otras habilidades comunicativas.

Finalmente, en la investigación se cumplieron los objetivos propuestos y se dio una respuesta a la pregunta de investigación, puesto que se puede afirmar que la utilización de los textos estéticos, específicamente el grafiti contribuyó a la cualificación de la escritura en general y específicamente en la utilización de textos extra académicos que circulan en el entorno escolar. De igual modo, se creó en los alumnos un conocimiento de sus fortalezas y debilidades en los aspectos conceptual, procedimental y reflexivo en la construcción de un texto auténtico que exprese sus opiniones, emociones y su realidad sociocultural en el cual están inmersos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros

- Alatorre, A. (1992). "La lengua hoy", en Los 1001 años de la lengua española, FCE, México, pp. 295-318
- Ander- Egg. E. (1999). El Taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires. Editorial Magisterio. Rio de la Plata.
- Alderoqui, & Penchansky , P. (2002). Ciudad y ciudadanía . Aportes para la enseñanza . Buenos Aires : Paidos.
- Austin. J. (1982). Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones (How to Do Things with Words). Barcelona: Paidós,
- Baker, L. (1982). El aprendizaje un rol de la metacognición. Universidad de Illinois.
- Calsamiglia & Tuson, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Editorial Ariel. Barcelona.
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Madrid. Paidos.
- Eco, U. (1986). La estructura Ausente. Tercera Edición. España. Editorial Lumen.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación acción (3a. ed.). Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2000). La investigación acción en educación. Madrid, España: Morata.
- Flower & Hayes (1980). Textos en contexto en los procesos de lectura y escritura. Argentina.
- MEN. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá.
- MEN. (2003). Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Bogotá.
- MEN. (2007- 2012). Pruebas Comprender Grados Quinto. Bogotá.

- Michaud, Y. (2007). El arte en estado gaseoso. Ensayo sobre el triunfo de la estética, México. Fondo de Cultura Económica.
- PEI. (2013). Proyecto Educativo Institucional del C. E. D. La Concepción. Bogotá.
- PILEO. (2006-2013). Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad del C.E.D. La Concepción. Bogotá.
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio. Bogotá, Colombia.
- Silva, A. (2003). Bogotá imaginada. Convenio Andrés Bello, Universidad Nacional de Colombia, Taurus.
- Silva, A. (2006). Imaginarios Urbanos Quinta Edición. Bogotá: Arango Editores.
- Silva, A. (2013). Atmósferas ciudadanas: grafiti, arte público, nichos estéticos. Primera Edición. Universidad Externado de Colombia.
- Skinner, B. (1957). Conducta Verbal. New York: Editorial Appleton.
- Vigostky, L. (1978). El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores. La teoría sociocultural del aprendizaje. Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo.Barcelona.

Revistas

- Amaya, J. (2011). Escritura Adolescente: una revisión basada en resultados de investigaciones recientes. Colombian Applied Linguistics Journal, 71-83.
- Brown & Connell (1989). Metacognición. Revista Electronica de Psicología Iztacala.16 UNAM.p. 41
- Bereiter & Scardamilia (1987). Nivel de experticia del escritor y su relación con la calidad

en la producción de textos escritos en estudiantes y profesores universitarios.

Revista de Psicología. Universidad de Viña del Mar. Vol.1

Chadwick, C. (1982). Estrategias Cognitivas y Metacognición. Revista de Tecnología Educativa, 7(4), 307-321.

Escorcía, D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación.

Flavell, J. (1976). Resolviendo algunos problemas de metacognición. Revista de Ciencias Humanas. No 28. 2001

Forero, N. (2010). Aplicación de tres acciones pedagógicas para la producción textual: un estudio comparativo en el curso 603. IDEP. Experiencias innovadoras en Bogotá.

Jacques, D. (2008). Traducido por Raquel Pinilla Vásquez y Blanca Lilia Bojacá. Escritura y reescritura extraescolares: aspectos lingüísticos y cognitivos. Revista Enunciación. vol: 13 pp:192-206.

Level, M. (2009). Textos escolares: oralidad, lectura y escritura. Educere, vol. 13, enero pp. 131-138. Universidad de los Andes. Venezuela.

Medina, M. (2009). Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria. IDEP.

Trabajos de Grado de Maestría.

Álvarez, M. (2013). Incidencias de las estrategias metacognitivas en la producción escrita de reseñas críticas. (Trabajo de maestría). Bogotá: Universidad Distrital.

- Aragón, M. (2010). La literatura hipertextual: una estrategia para potenciar la escritura en la escuela. (Trabajo de maestría).. Bogotá: Universidad Nacional.
- Amaya, J. (2011). Textos espontáneos elaborados por adolescentes en el contexto del aula, ¿rescate o condena? (Trabajo de maestría). Bogotá: Universidad Distrital.
- Bermúdez, M. (2004). Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca la producción textual en alumnas de educación básica primaria. (Trabajo de maestría). Universidad de Antioquia.
- Guerrero, D. (2011). Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica. (Trabajo de maestría). Universidad Nacional. Bogotá.
- Reyes, E. (2010). El uso estratégico de los lenguajes en la publicidad impresa: aproximación de lectura a partir de un enfoque semiótico proyecto de lenguaje. (Trabajo de maestría). Universidad Nacional.

Cibergrafía

- Ávila, L. (2009). Algunas consideraciones en torno al diseño e implementación de una SD y su aporte a las prácticas de enseñanza del lenguaje con estudiantes del grado sexto del Colegio Villas del Diamante (Trabajo de maestría). recuperado de <http://hdl.handle>. Bogotá.
- Barragán, R. (2010). Maestros, imágenes e imaginarios. Prácticas y saberes en relación con la didáctica de la imagen. Recuperado de revistas. . Pedagógica .edu.co/
[index.php/ PYS/article/view/741](http://index.php/PYS/article/view/741), 41

- Barragan, R. (2011). Las funciones de la imagen visual en el aula. Obtenido de http://www.docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen2/REEC_2_1_1.pdf
- Bausela, E. (2007). Relación entre autorregulación y autoconocimiento de la escritura con la coherencia y productividad de un texto. Recuperado de www.Institucional.us.es/.../17%20relacion%20entre%20autorregulacion.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. Journal: Educere 2003 620. Recuperado de www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf.
- Camelo, J. (2010). El mejoramiento cualitativo de la escritura a partir de la Metacognición. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/calj/v12n1/v12n1a04.pdf.
- Henao, O. (2010). Estrategias de exploración y construcción de significado durante la lectura de textos en formato hipermedia. Recuperado de www.colombiaaprende.edu.co/html/.../1607/articles-106512_archivo.pdf.
- Jurado, F. (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a02.pdf.
- Lacon, N. (2008). Cognición, metacognición y escritura. Rev. 2008. Recuperado de www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200009&script.
- Medina, J. (2006). Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza. Ciencias Sociales online. Revista electrónica. Chile. Recuperado de www.uvm.cl./concepción%20de%20escritura%20y%20metodos%20de.
- Méndez, J. (2002). El otro arte de escribir. Escuela de arte de Valladolid. Recuperado de www.valladolidwebmusical.org/graffiti/historia/04historia1.html.

- Méndez, N. (2010). Características de las producciones orales y escritas de relatos en estudiantes de séptimo grado del colegio Virginia Gutiérrez de Pineda. (Tesis de maestría). Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de <http://hdl.handle.net/105>.
- Murcia, L. (2011). Caracterización de procesos meta cognitivos durante la producción de relatos en estudiantes de educación superior estudio de caso. (Tesis de maestría). Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10554/1885>.
- Osses, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1: 187-197, 2008. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>.
- Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. Rev. signos vol.38 no.57 Valparaíso 2005 . Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S071809342005000100005>.
- Randrup, M. (2008). El grafiti tiene la palabra. Proyecto de Integración de la Tesis de Grado al Entorno Digital Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Recuperado de perio.unlp.edu.ar/tesis/e-tesis/?q=node/513.
- Sepulveda, L. (2008). El aprendizaje inicial de la escritura de textos (re)escritura. (Tesis de doctorado). Universidad Barcelona. España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/80535/>.
- Serrano, C. (2009). Escribamos el arte. IDEP. La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela Experiencias innovadoras en Bogotá. Recuperado de cmsunivalle.edu.co/.../10-Lecturayescrituracomoprocesostransversales.

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta a docentes sobre concepciones de escritura

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA Texto: Encuesta Docente: <u>Lia Hernández</u> Especialidad: <u>Inglés</u>	
Buenas tardes, agradezco su objetividad y colaboración al completar la siguiente encuesta.	
PREGUNTA	RESPUESTA
Desde su experiencia personal y como docente, ¿Qué entiende por escritura en el aula?	Es el proceso mediante el cual el estudiante codifica signos en un papel para expresar su comprensión del mundo.
¿Considera usted que los lineamientos y estándares en cuanto a la escritura se están cumpliendo en el trabajo diario dentro del aula?	No. La escritura debería seguir ciertos parámetros para que sea realmente funcional. En el aula muchas veces no se cuentan con los elementos para cumplir este objetivo.
¿Qué dificultades en escritura considera usted se presentan con regularidad en los estudiantes de grado sexto?	Ellas intentan plasmar sus pensamientos sin tener en cuenta reglas básicas que les permitan tener un resultado cohesivo y coherente.
¿Cuáles considera usted serían las causas de las dificultades de escritura en los niños de grado sexto?	Hay varias: - El proceso fallido en lectura. - La lluvia de inmediatez fomentada por los medios masivos de comunicación. - NO tener estrategias claras para guiar la escritura por parte de los docentes.
En su opinión ¿Considera que la transición de grado quinto a sexto por parte de los estudiantes, afecta sus procesos de escritura?	No mucho. Básicamente los chicos de 6º grado escriben y leen casi como lo hacen los de grado 5º. Lo que varían son las temáticas que se usan como excusa para enseñar lectura y escritura.

Fuente: Docente del área de Inglés. Septiembre 2013

Anexo 2. Encuesta a docentes sobre concepciones de escritura

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA	
Texto: Encuesta	
Docente: <u>Andrea Peña Suárez</u> Especialidad: <u>Matemáticas</u>	
Buenas tardes, agradezco su objetividad y colaboración al completar la siguiente encuesta.	
PREGUNTA	RESPUESTA
Desde su experiencia personal y como docente, ¿Qué entiende por escritura en el aula?	Es la expresión de ideas y sentimientos mediante el uso de palabras y signos.
¿Considera usted que los lineamientos y estándares de su área en cuanto a la escritura se están cumpliendo en el trabajo diario dentro del aula?	No se están cumpliendo porque los estudiantes aún tienen dificultad en la comprensión de lo que leen y escriben. No hay coherencia en lo que escriben.
¿Qué dificultades en escritura considera usted se presentan con regularidad en los estudiantes de grado sexto?	Tienen mala ortografía - No tienen coherencia ni cohesión escriben las palabras incompletas! Algunos niños no entienden lo que escriben.
¿Cuáles considera usted serían las causas de las dificultades de escritura en los niños de grado sexto?	Falta de exigencia en todas las áreas con respecto a la ortografía, de compromiso de los padres y de los mismos estudiantes.
En su opinión ¿Considera que la transición de grado quinto a sexto por parte de los estudiantes, afecta sus procesos de escritura?	Es posible porque en bachillerato se asume que lee y escribe bien, por lo tanto se hace mayor exigencia en otros aspectos.
Considera usted como docente ¿qué existen otros códigos o formas de escritura en los estudiantes? ¿Cuáles?	Si, algunos estudiantes se comunican en forma escrita por medio de símbolos (emojicones) que se utilizan en internet y abreviando las palabras.

Fuente: Docente del área de Matemáticas. Septiembre 2013

Anexo 3. Taller a estudiantes de grado sexto sobre concepciones de escritura.

Colegio Distrital La Concepción
Texto: Taller grado sexto

Alumno: Laura Cecilia Jimenez Curso: 603

Realizar los siguientes puntos teniendo en cuenta las indicaciones dadas:

1. Contestar las siguientes preguntas teniendo en cuenta los conocimientos en español.
 - a. ¿Qué es la escritura?
la escritura quiere decir poner puntos, comas y adonde se puede escribir oraciones, cuentos etc...
 - b. ¿Qué clase de textos le gusta escribir y por qué?
el de cuento porque me deja una enseñanza y es que uno debe de respetar a los demás así sean feos o tengan algún defecto.
 - c. ¿Qué se necesita para escribir un texto correctamente?
los signos de puntuación, ortografía y saber escribir lo que sea a hacer.
2. Escriba el significado de las siguientes palabras:

Comprensión: es comprender a los demás
Puntuación: yo creo que es de ser puntual
Oración: es algo que se utiliza en la escritura o en el lenguaje
Cuento: es algo narrado por los escritores
Gramática: es sobre puntos, comas etc...
3. Escriba tres oraciones:
 - > el oso panda está trepando un árbol
 - > mi mamá está trabajando en un supermercado
 - > yo voy a trabajar todos los días
4. Escriba en el siguiente recuadro una noticia deportiva o de actualidad, tener en cuenta la letra, la ortografía y la puntuación.

Los nuevos futboleros más famosos

salieron a la venta los nuevos callos más famosos tienen programador y son super bonitos ahora los utilizan los jugadores de la selección colombiana.

Fuente: Taller de estudiantes de grado 602. Agosto/2013

Anexo 4. Taller a estudiantes de grado sexto sobre concepciones de escritura.

Colegio Distrital La Concepción
Texto: Taller grado sexto

Alumno: KAROL JULIANA SEGURA NAVARRO Curso: 603

Realizar los siguientes puntos teniendo en cuenta las indicaciones dadas:

1. Contestar las siguientes preguntas teniendo en cuenta los conocimientos en español.
 - a. ¿Qué es la escritura?
la escritura es aquella que se hace a través de un
parrafo se representa, la escritura es la que yo
utilizo para escribir una carta, poema etc.
 - b. ¿Qué clase de textos le gusta escribir y por qué?
me gusta escribir textos (de) como poemas, cartas,
cuentos etc. por que así puede expresarme
mas o cambiar la letra y la puntuación
 - c. ¿Qué se necesita para escribir un texto correctamente?
se necesita buena ortografía buena puntuación
y también el manejo de lo que esta escribiendo
por ej. si esta escribiendo una carta tiene que se
bien escrita y con buena ortografía.
2. Escriba el significado de las siguientes palabras:

Comprensión: la comprensión es cuando uno comprende a la
gente y sabe ayudarlo con sus problemas.
Puntuación: la puntuación es cuando uno utiliza signos de
puntuación en un texto.
Oración: la oración es aquella que con una sola palabra
se puede expresar.
Cuento: el cuento es cuando uno lee un cuento y lo
entiende entonces es un buen cuento bien hecho.
Gramática: _____
3. Escriba tres oraciones:
 - > Juan esta corriendo con michael en la cancha de
la casa.
 - > maria quiere jugar con sofia a las escondidas y
sofia no quiere.
 - > Paulo esta saltando con maria y 4 amigos más.
4. Escriba en el siguiente recuadro una noticia deportiva o de actualidad, tener en cuenta la letra, la ortografía y la puntuación.

Noticia de ultima hora una señora de 22 años de edad asesino a un hincha del atletico Nacional a las horas de la madrugada cuando el hombre se disponia a ir a un partido de futbol su familia esta haciendo justicia. Esto ocurrio el sabado pasado a las 6:30 AM.

Fuente: Taller de estudiantes de grado 602. Agosto/2013